

# L'EUROPE ET L'ÉDUCATION: Analyse Socio-Historique des Politiques Éducatives Européennes<sup>1</sup>

*António Nóvoa*  
(Université de Lisbonne)

Ce texte porte sur l'éducation dans la Petite Europe, celle qui se nomme Union Européenne et qui a son siège à Bruxelles. Une Europe «royale» qu'on ne saurait raconter de par elle-même, sans une référence aux autres Europes, au-delà, mais aussi au-deçà, du mur de Maastricht: l'Europe des immigrés, des nouvelles formes de discrimination, des groupes sans voix dans notre société de communication.

À la distance de trois quarts de siècle, l'interrogation provocante de Paul Valéry me frappe toujours:

«L'Europe deviendra-t-elle *ce qu'elle est en réalité*, c'est-à-dire: un petit cap du continent asiatique? Ou bien l'Europe restera-t-elle *ce qu'elle paraît*, c'est-à-dire: la partie précieuse de l'univers terrestre, la perle de la sphère, le cerveau d'un vaste corps?» (cf. Derrida, 1991).

Et pourtant les temps ne sont plus ni à l'*eurocentrisme*, ni à l'*anti-eurocentrisme*. «Ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre»: on s'étonne quelque peu de voir Pierre Bourdieu (1993) reprendre à son compte ce vieux précepte spinoziste. Mais, avouons-le: c'est peut-être le seul moyen d'éviter la démesure totalisatrice d'un rationalisme dogmatique ou la démission esthète d'un irrationalisme nihiliste: pour ma part, je me contenterai de quelques vérités partielles, cherchant à rendre raison d'un projet européen auquel *nous* sommes tous engagés, par la parole ou par le silence.

Je dis *nous* et, par là même, je m'identifie à ce projet, et je prends la parole pour essayer de le saisir. Moi, portugais, né dans un pays de la périphérie européenne, un pays tourné depuis toujours vers l'Amérique, vers l'Asie, vers l'Afrique. Je me souviens d'avoir échappé à la guerre coloniale à cause de la Révolution des Oeillets, en 1974. Aujourd'hui, je retrouve l'Afrique dans les rues de Lisbonne, de Madrid, de Paris... Et je pense au bel essai

---

<sup>1</sup> Ce texte a été préparé aux États-Unis, en 1993/1994. Il doit beaucoup à la collaboration et aux critiques des collègues de l'Université de Wisconsin-Madison, tout spécialement de Thomas Popkewitz et Andreas Kazamias. La version finale fut rédigée à Paris, pendant un séjour très stimulant au *Service d'Histoire de l'Éducation*, dirigé par Pierre Caspard. Je tiens aussi à remercier l'appui et les suggestions de Jürgen Schriewer, Marc Depaepe et Evanthia Milingou.

de Toni Morrison, *Playing in the Dark*, où elle montre la façon dont la *négritude* a joué un rôle décisif dans la construction de la *blancheur*. De mon village du Nord du Portugal je retiens les longues murailles, signe fort d'une territorialisation accomplie, mais je retiens aussi le pont menant à l'Espagne, signe de liaison et de transgression.

Qu'on me pardonne ce détour dans la mémoire de mon pays. Mais je voulais commencer par un plaidoyer en faveur d'une Europe qui ne succombe pas sous l'*excès du même*, qui ne se construit pas sur l'*absence de l'autre*; en faveur d'une Europe qui bâtit son *identité* à partir d'une compréhension profonde de son *altérité*. Ainsi, elle sera en mesure de regarder ses frontières, internes et externes, comme des ponts, et non plus comme des murailles.

Dans la première partie, j'interroge le processus historique d'édification des systèmes scolaires, en liaison directe avec la consolidation des «nouveaux» États-nations, de façon à bien cerner le rôle de l'école dans la formation d'une citoyenneté nationale à l'intérieur des frontières d'un État souverain.

Dans la deuxième partie, j'analyse les politiques éducatives de l'Union Européenne (contextes, définitions, discours), pour soutenir que l'idée d'une école s'exprimant au-delà de l'État-nation implique des changements majeurs dans la structure même des systèmes d'enseignement.

Finalement, dans la troisième partie, je souligne l'importance de la participation des communautés scientifiques, notamment des comparatistes en éducation, aux débats sur la problématique éducative européenne, à travers la production d'une pensée critique et théorique.

## I - L'ÉTAT-NATION ET LA CONSTRUCTION DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT: APPROCHES HISTORIQUES

### 1. Les réformes scolaires dans l'Europe du XVIII<sup>e</sup> siècle

Les théoriciens du *politique* ont montré que l'émergence du nationalisme en tant qu'idéologie est un phénomène du XVIII<sup>e</sup> siècle, même si des sentiments «nationaux» peuvent être identifiés bien avant. Des auteurs comme Ernest Gellner (1994), Benedict Anderson (1983), Anthony Smith (1991) ou Charles Tilly (1992) ont mis en évidence les liens entre la *modernité* comme structure de pensée et la *nation* comme système idéologique: «ce n'est que pendant la période moderne que le principe de la division des populations grâce à son caractère national et à la possession d'une identité commune s'est imposé parmi les classes européennes éduquées» (Smith, 1986, p. 11). Cette thèse va à l'encontre des idées reçues sur la pérennité des nations, envisagées comme des formes «naturelles» d'organisation des peuples.

Dans un ouvrage de référence sur l'origine et la diffusion du nationalisme, Benedict Anderson soutient que les nations sont des communautés politiques *imaginées*: «En réalité, toutes les communautés plus larges que les petits villages (et encore!) sont imaginées. Les communautés se différencient non pas par leur fausseté/authenticité, mais par la façon à travers laquelle elles sont imaginées» (1983, p. 6). Par ailleurs, cette *imagination* se produit à l'intérieur de certaines limites (frontières), car le nationalisme a une finitude que les religions ne connaissent pas, et construit un principe de souveraineté, puisque le concept de nation est né dans un temps de Lumières et de Révolution où il fallait détruire l'ordre ancien. Il y a deux siècles, confirme Charles Tilly, une autre forme de nationalisme, plus stricte et plus forte, est devenue prééminente dans la politique européenne: «l'idée que les peuples qui parlent par des nations cohérentes – et rien qu'eux – ont le droit de diriger des États souverains» (1994, p. 133).

La reconstruction au XVIII<sup>e</sup> siècle du principe de citoyenneté doit être mis en rapport avec l'affirmation des États-nations dans le contexte européen. Jusqu'alors la citoyenneté n'était pas conceptuellement liée à l'identité nationale; bien au contraire, comme le montre Elizabeth Meehan (1993), elle avait été définie et redéfinie dans différents espaces et systèmes de croyances, tels que la cité de la Renaissance ou l'idéal stoïcien de la *cosmopolis*. Dorénavant, la citoyenneté s'exprime à l'intérieur d'une *nation souveraine*, ce qui change le statut des affiliations et des fidélités, tout en entraînant de nouveaux systèmes d'identification et d'appartenance (Habermas, 1992). Ainsi conçue, la citoyenneté est le fruit d'une *modernité* qui cherche à redéfinir les liens entre les populations et l'État sur la base

d'une normativité qui se dit rationnelle et scientifique (Dahrendorf, 1974).

*Nationalité, Souveraineté, Citoyenneté*: voilà la triade de référence d'un projet sociopolitique qui accorde à l'État le monopole de la violence symbolique, dite *légitime*. L'école joue un rôle central dans la transformation des populations en nations, à travers l'attribution à un arbitraire culturel de toutes les apparences du naturel (Habermas, 1992). Le mouvement des réformes scolaires de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle doit être interprété à cette lumière, c'est-à-dire comme un des lieux porteurs d'une nouvelle façon de gouverner, modulant les sujets en citoyens tout en entérinant de nouveaux liens entre les individus et l'État. Le concept de *gouvernementalité* – c'est-à-dire la manière dont la conduite d'un ensemble d'individus s'est trouvée impliquée, de façon plus ou moins marquée, dans l'exercice du pouvoir souverain (Foucault, 1994) – est très utile pour expliquer un projet historique qui inscrit la préoccupation éducative au sein du processus de modernisation de l'État. L'école sera, dorénavant, l'un des instruments principaux pour forger une solidarité nationale, dans le cadre de l'invention d'une citoyenneté qui se pense au niveau de l'État-nation et qui sert de justification à une politique d'homogénéisation culturelle (Rohrs, 1992).

La cartographie des réformes scolaires dans l'Europe du XVIII<sup>e</sup> siècle a déjà été établie, notamment par Roger Chartier et Dominique Julia: réforme amédéenne en Piémont (1729), réformes pombalines au Portugal (1759 et 1772), établissement de la Commission des études et réforme des gymnases en Autriche (1760 et 1775), réforme des collèges en France (1763), édit scolaire de Frédéric II de Prusse (1763), Commission d'Éducation Nationale en Pologne (1774), réforme d'Alexandre Ipsilanti en Valachie (1775), Commission royale des études aux Pays-Bas autrichiens (1775), *Ratio educationis* en Hongrie (1779), réforme scolaire dans le royaume de Naples (1777), Commission pour la fondation d'écoles publiques en Russie (1782), etc. La liste peut également englober les initiatives de réforme qui ont eu lieu en Angleterre, au Danemark, en Espagne, en Suède ou en Suisse<sup>2</sup>.

D'un site à l'autre, les efforts réformateurs sont, certes, marqués par les histoires et les conjonctures nationales, mais ils sont aussi menés par un projet commun, transnational.

---

<sup>2</sup> Étant donné la quantité de références bibliographiques sur ce thème, je me contente d'avancer quelques suggestions de lecture: Margaret Archer, *The Social Origins of Educational Systems*, London, Sage, 1979; *Education and Enlightenment*, Actes de la Conférence de l'Association Internationale d'Histoire de l'Éducation (ISCHE), Wolfenbüttel, 1984; Andy Green, *Education and State Formation*, London, Macmillan, 1990; J. Van Horn Melton, *Absolutism and the 18th Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, New York, Cambridge University Press, 1988; J. Morange & J.F. Chassaing, *Le mouvement de réforme de l'enseignement en France, 1760-1798*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974; António Nóvoa, *Le temps des professeurs - Analyse sociohistorique de la profession enseignante au Portugal (XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*, Lisboa, INIC, 1987; Marina Roggero, *Scuola e Riforme nello Stato Sabaudo*, Torino, Diputazione Subalpina di Storia Patria, 1981; Antonio Viñao Frago, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Siglo Veintiuno editores, 1982.

S'ouvre alors un cycle historique, pendant lequel la prise en charge étatique de l'éducation est associée à l'émergence de l'État moderne qui institue progressivement son double monopole sur la violence légitime et le prélèvement fiscal (Chartier & Julia, 1989). Ernest Gellner (1983) soutient même que la centralisation étatique est d'abord la conséquence de la nécessaire centralisation de l'éducation; il estime que le système d'enseignement est la condition nécessaire du développement économique spécifique de la modernité.

La question de l'origine des systèmes nationaux d'enseignement a attiré l'attention de la «nouvelle» Histoire de l'Éducation, écrite depuis les années soixante. Réagissant aux perspectives idéalistes qui regardaient l'école comme un progrès civilisationnel, les «révisionnistes» ont bâti des liens entre le développement scolaire et les phénomènes d'industrialisation et d'urbanisation. Mais ces interprétations avaient tendance à négliger le passé antérieur de l'école, tout en s'avérant incapables d'expliquer quelques paradoxes: comment se fait-il que les premiers systèmes nationaux d'enseignement aient été créés dans des sociétés largement rurales et pré-industrielles (Prusse, Portugal, Autriche, France, etc.), tandis que dans d'autres pays, comme par exemple l'Angleterre, leur développement est postérieur aux processus d'industrialisation et d'urbanisation?

Vers la fin des années soixante-dix les historiens de l'éducation essaient de saisir les processus de changement institutionnel qui ont lieu au XVIII<sup>e</sup> siècle, en accordant une toute nouvelle importance aux explications fondées sur la dimension *État* (Archer, 1979). Bientôt, les théories centrées sur la nature et le processus de formation de l'État suggèrent des interprétations plus sophistiquées, mettant en rapport la création des systèmes nationaux d'enseignement avec le besoin de former du personnel pour remplir des fonctions étatiques, de diffuser les cultures nationales dominantes et de construire une unité politique et culturelle au sein des nouveaux États-nations (Green, 1994).

## **2. L'école de masses dans la transition du XIX<sup>e</sup> vers le XX<sup>e</sup> siècle**

Les systèmes nationaux d'enseignement se consolident tout le long du XIX<sup>e</sup> siècle, dans le cadre de l'affirmation des États-nations. Yves Déloye place l'école au coeur du processus de formation de l'identité civique et nationale; il explique que si le nationalisme crée la nation, c'est d'abord pour résoudre une question politique: comment homogénéiser la culture des citoyens d'un État-nation et, de la sorte, délimiter l'espace de l'identité civique et nationale, tout en circonscrivant le territoire sur lequel l'État exerce son autorité? C'est pourquoi, d'après cet auteur, «le contrôle de l'appareil scolaire national ne vise pas seulement à répondre aux besoins de formation de l'économie moderne mais aussi et peut-être principalement à développer une conscience nationale qui garantit une séparation entre

les citoyens nationaux et les étrangers» (Déloye, 1994, p. 23).

Pierre Bourdieu développe une argumentation semblable quand il se rapporte à l'*unification théorique* opérée par l'État, qui façonne les *structures mentales* et impose des principes de vision et de division communs, des formes de pensée qui contribuent à construire ce que l'on désigne par l'identité nationale:

«C'est surtout à travers l'École que, avec la généralisation de l'éducation élémentaire au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, s'exerce l'action unificatrice de l'État en matière de culture, élément fondamental de la construction de l'État-nation. [...] En imposant et en inculquant universellement (dans les limites de son ressort) une culture dominante ainsi constituée en culture *nationale légitime*, le système scolaire, à travers notamment l'enseignement de l'histoire et, particulièrement, de l'histoire de la littérature, inculque les fondements d'une véritable *religion civique* et, plus précisément, les présupposés fondamentaux de l'image (nationale) de soi» (1994, p. 115).

Le système scolaire devient le lieu de production d'une nouvelle citoyenneté, qui se dégage de ses attachements traditionnels pour joindre le principe d'identité nationale. Qui plus est: une identité qui tend à confondre le nationalisme avec le droit à gouverner des États souverains. Il s'agit, au fond, de replacer la question de l'État au centre de la problématique de la *gouvernementalité*, en insistant sur le rôle décisif accompli par l'école dans le processus historique d'édification des États-nations. Les territoires nationaux sont quadrillés par des réseaux scolaires qui cherchent à encadrer l'ensemble de la population; l'imposition de la scolarité obligatoire – même si dans beaucoup de pays, notamment de l'Europe du Sud, elle est plus symbolique que réelle – est une date à retenir car elle marque un tournant dans la façon d'envisager les politiques de scolarisation: Danemark (1814), Grèce (1834), Espagne (1838), Suède (1842), Portugal (1844), Norvège (1848), Autriche (1864), Suisse (1874), Italie (1877), Royaume-Uni (1880), France (1882), etc.<sup>3</sup>

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le système éducatif assume la responsabilité majeure de la formation de citoyens intégrés dans le projet d'une nation qui se définit, le plus souvent, dans les frontières d'un État souverain. Certains historiens parlent de l'*État enseignant*, pour bien marquer la liaison intime entre le «nouvel» État et le «nouvel» enseignement: il n'est pas possible de rendre raison de l'un sans faire référence à l'autre (et vice-versa). Andy Green a bien caractérisé cette complicité:

«[Le système national d'enseignement] a été utilisé pour assimiler les cultures immigrantes, pour promouvoir les doctrines religieuses établies, pour diffuser la norme standardisée de la langue

---

<sup>3</sup> Ces informations sont retirées d'un article de Yasemin Soysal et David Strang, publié en 1989 (il y a quelques inexactitudes qui ne mettent pas en cause l'argument principal). Les auteurs fournissent aussi les taux de scolarisation au niveau de l'enseignement primaire, en 1870, de façon à mettre en relief l'accomplissement inégal de la scolarité obligatoire: Danemark (58%), Grèce (20%), Espagne (42%), Suède (71%), Portugal (13%), Norvège (61%), Autriche (40%), Suisse (74%), Italie (29%), Royaume-Uni (49%), France (75%), etc.

nationale, pour forger une identité nationale et une culture nationale, pour généraliser de nouvelles habitudes et des formes rationnelles de pensée, pour encourager les valeurs patriotiques, pour inculquer les disciplines morales et, surtout, pour endoctriner selon les credos politiques et économiques des classes dominantes. Il a aidé à construire les subjectivités de la citoyenneté, en justifiant les mesures prises par l'État à l'égard du peuple et les devoirs du peuple à l'égard de l'État. Il a cru qu'il était possible de construire chaque personne comme un sujet universel, mais il l'a fait de façon différente selon la classe et le sexe. Il a formé le citoyen responsable, le travailleur diligent, le contribuable complaisant, le juré fiable, le parent consciencieux, l'épouse fidèle, le soldat patriote, et le votant scrupuleux ou soumis» (1994, p. 10).

Le développement de l'*école de masses*<sup>4</sup>, à partir de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, constitue un autre moment de ce même processus de prise en charge par l'État des affaires scolaires. On assiste, alors, à un changement d'échelle, mais aussi à la confirmation d'un modèle d'organisation scolaire et d'action pédagogique déployé en Europe tout le long de la modernité. Au tournant du siècle, se consolide en définitive une sorte de *grammaire de l'école* (Tyack & Tobin, 1994) qui marque – étant donné qu'elle construit et qu'elle organise – notre manière de concevoir l'enseignement: des élèves groupés dans des classes graduées, de composition relativement homogène; des enseignants agissant à titre individuel, avec un profil de généralistes (enseignement primaire) ou de spécialistes (enseignement secondaire); des espaces structurés d'action scolaire, appelant à une pédagogie essentiellement centrée sur la salle de classe; des horaires scolaires rigides, qui mettent en oeuvre un contrôle social du temps; des savoirs organisés en disciplines scolaires, qui fonctionnent en tant qu'axes de référence de l'enseignement et du travail pédagogique. Dorénavant, ce modèle s'impose comme la voie unique pour faire l'école et, du coup, il exclut toutes les autres alternatives. Sa force se mesure non pas par sa capacité de se définir comme le meilleur système, mais par le fait qu'il devient le seul possible, ou même imaginable.

L'étatisation de l'enseignement est intimement lié à deux autres processus: la professionnalisation des enseignants et la construction de la pédagogie scientifique. La professionnalisation s'accompagne d'une politique de normalisation et de contrôle de l'État; les écoles *normales* constituent l'enceinte adéquate à discipliner les enseignants, transformés en agents du projet social et politique de la modernité: les discours qui y sont produits édifient un nouveau modèle d'enseignant qui mélange les «anciennes» références religieuses avec le «nouveau» rôle de serviteurs de l'État. En outre, la tentative d'édification d'une pédagogie scientifique doit être regardée à la lumière d'un projet plus vaste d'organisation des sciences sociales modernes: la spécialisation de la connaissance octroie aux nouveaux professionnels une fonction d'autorité à l'intérieur de leur champ disciplinaire tout en les

---

<sup>4</sup> J'utilise le concept *école de masses* dans le sens anglophone de *mass schooling*. Il essaye de saisir le processus historique d'expansion de l'enseignement à l'ensemble de la population et, de ce fait, il ne doit pas être confondu avec le concept de *massification de l'enseignement*.

légitimant dans un discours de normalisation sociale. Les efforts de professionnalisation des enseignants et de construction de la pédagogie scientifique font partie intégrante d'un discours de *régulation sociale* qui tend à redéfinir la question de l'enseignement dans le cadre d'une nouvelle forme d'intervention de l'État dans la vie sociale.

Si les théories de la formation de l'État (*state formation theories*) fournissent les encadrements conceptuels les plus pertinents pour expliquer le mouvement des réformes scolaires du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'approche du système mondial (*world-system approach*) est la plus stimulante pour analyser l'école de masses et son développement à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. John Meyer, Francisco Ramirez et Yasemin Soysal (1992) ont très bien montré que l'émergence et l'expansion de l'école de masses ont suivi des trajectoires identiques au niveau mondial, ce qui met en cause les interprétations basées sur les caractéristiques économiques, politiques ou sociales de chaque pays. Ils soutiennent la thèse selon laquelle l'État-nation est lui-même un modèle culturel transnational au sein duquel la scolarisation des masses est l'un des principaux dispositifs en vue de la création de liaisons symboliques entre les individus et l'État:

«L'école de masses est un composant central du modèle de l'État-nation. Sa standardisation collective célèbre la souveraineté unifiée et l'intentionnalité de la collectivité (l'État), sa focalisation individuelle et son universalité mobilisent le caractère intégré et universel de la société (la nation de citoyens), et sa culture sécularisée définit le caractère de l'État-nation comme une entreprise qui est conçue pour atteindre le progrès. [...] Par conséquent, nous soutenons que l'expansion de l'école de masses au niveau mondial est dépendante de la formation de projets souverains unifiés qui sont liés et qui sont reconnus par la société mondiale d'États-nations et de la mise sur pied de principes d'appartenance nationale à l'intérieur de chaque pays» (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992, pp. 131-132).

Il faut bien souligner que le *modèle scolaire* et son prolongement à travers l'école de masses sont des phénomènes qui ont leur origine en Europe: leur diffusion au niveau mondial se produit à partir de cet espace culturel et politique. Ainsi, la question coloniale est au cœur de la compréhension de l'État-nation et du rôle qui y joue l'école en tant que dispositif d'articulation de la nationalité, de la citoyenneté et de la souveraineté. L'Europe construit les colonies, de la même façon que les colonies sont essentielles au façonnement de la pensée «occidentale» et de ses modèles de culture et d'éducation (Adick, 1989). Dans un monde où l'idéologie de progrès est synonyme d'*occidentalisation*, le discours philosophique de la modernité est par définition «eurocentrique» (Jung, 1993). La culture européenne et le colonialisme sont profondément liés, puisque l'Europe fonctionne comme le *réfèrent silencieux*, au niveau mondial, du travail intellectuel et de la connaissance historique (Young, 1990). C'est pourquoi il faut bien saisir le rôle de l'Europe dans la production et diffusion d'une rationalité scolaire qui sert à relocaliser les subjectivités individuelles en fonction de leur intégration dans le projet historique de l'État-nation. Nul ne doute de l'importance de la dimension «éducation» pour entériner une vision du monde



d'après laquelle «seulement l'Europe est *théoriquement* connaissable, toutes les autres histoires étant considérées comme des questions empiriques qui se limitent à remplir le squelette théorique qui est l'Europe» (Chakrabarty, 1992, p. 338).

En somme, il faut retenir la relation entre le modèle de l'école de masses et le modèle de l'État-nation. L'ontologie de la modernité construit une école qui réalise un travail labourieux d'unification culturelle et nationale. Soutenu par une idéologie de progrès et par une rationalité scientifique, ce travail mène à bien le projet d'intégration des populations – mieux dit, des citoyens – dans les nouveaux États-nations. Plus que son rôle, ceci fut sa raison d'être.

À beaucoup d'égards, c'est cette raison d'être qui est remise en cause quand on parle, aujourd'hui, d'une Europe de l'après-État-nation ou d'une identité post-nationale. Peut-être sommes-nous en train d'assister à la fin de l'âge d'or de l'État-nation en tant que système social souverain et autonome: «le statut de citoyens des individus est en train d'être redéfini à la lumière des droits humains dans un système plus large; il y a une discussion mondiale autour des limites de la souveraineté nationale; et les sociétés nationales sont en train d'être envisagées en tant que partie intégrante d'un environnement naturel et social aux dimensions planétaires» (Meyer, Kamens & Benavot, 1992, p. 174). C'est tout un nouveau débat, plein de conséquences pour les questions éducatives, qui est en train d'être engagé: au coeur de ce débat, on trouve le concept de *globalisation*.

### **3. L'éducation et le processus de globalisation à la fin du XX<sup>e</sup> siècle**

J'ai évoqué la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et les réformes de l'enseignement qui ont contribué à la fixation du *modèle scolaire* et à l'émergence d'une nouvelle façon de gouverner sous l'emprise de l'État-nation. J'ai parlé de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et de la consolidation de l'*école de masses* en tant que technologie rationalisée de progrès qui légitime l'État-nation dans son rôle d'intégration et de régulation sociale. Je m'arrête maintenant à la fin du XX<sup>e</sup> siècle pour réfléchir au processus de globalisation et à ses conséquences sur l'arène de l'éducation, plus particulièrement en ce qui concerne la formulation des *politiques éducatives*. L'interrogation sous-jacente à cette réflexion concerne la pertinence de l'État-nation comme espace de décision en matière d'éducation, étant donné la multiplication des niveaux de pouvoir entre le local et le global.

La littérature sur le thème de la globalisation est très abondante et je ne retiendrai que quelques idées majeures afin de mieux maîtriser les débats éducationnels contemporains. L'approche d'Anthony Giddens (1990) me semble utile, dans la mesure où il envisage la globalisation comme une intensification mondiale des relations sociales, de telle

manière que les faits locaux sont influencés par des événements qui ont lieu à une grande distance, et vice-versa. Il s'agit d'un processus dialectique car une partie des événements locaux peut aller dans un sens inverse des relations lointaines qui les configurent: «la *transformation locale* fait partie de la globalisation autant que l'extension latérale des connexions sociales à travers le temps et l'espace» (Giddens, 1990, p. 64). Autrement dit, la globalisation signifie la formation de rapports sociaux à travers des marges indéfinies d'espace-temps, dont les potentialités de transformation s'exercent aussi bien au niveau intensif qu'extensif: «une des caractéristiques centrales de la période actuelle est la complexité des liens entre le global et le local, un *local* qui n'inclut pas seulement les dimensions régionales, mais aussi des aspects intimes de nos vies personnelles» (Giddens, 1994, p. 12).

Cette perspective écarte une vision linéaire du processus de globalisation, trop souvent envisagé sous le prisme de l'uniformisation et/ou de l'homogénéisation. En effet, l'idée d'une culture globale comme une sorte d'évolutionnisme téléologique entraînant inévitablement la fragilisation de l'État-nation nous semble inadéquate: la référence à la globalisation est utile dans la mesure où elle suggère un autre degré de conceptualisation, mais la diversité des réponses locales, régionales et nationales invite à parler plutôt de cultures globales au pluriel (Featherstone, 1990). Il faut abandonner une vision du monde comme l'addition d'une multitude de sociétés régionales ou nationales, séparées et autonomes, tout en la remplaçant par un regard centré sur les phénomènes d'interdépendance et de diffusion culturelle au niveau global. Je retiens un jeu de mots, avancé par Martin Carnoy (1993), qui exprime bien une nouvelle attitude: au lieu de penser *global* et d'agir *local*, il faut maintenant penser *local* – c'est-à-dire en relation proche et directe avec les personnes et les communautés – et agir *global*.

Le processus de globalisation concerne l'école pour toute une série de différentes raisons: économiques, étant donné la redéfinition des liens entre l'éducation et l'emploi; culturelles, car il faut tenir compte d'un ensemble plus vaste et diversifié d'histoires et de systèmes de croyance; politiques, puisqu'il y a une reconfiguration des pouvoirs et du concept traditionnel de souveraineté; etc. Un peu partout, on assiste à des mouvements de dé-localisation/re-localisation des appartenances et des identités nationales et culturelles: le local devient global, le global devient local. On peut soutenir, à l'image de Jürgen Schriewer (1995), qu'on est aujourd'hui face à un *système mondial d'enseignement*, qui trouve ses assises dans l'expansion éducative de l'après-guerre, dans la standardisation de modèles institutionnalisés d'école, dans la diffusion mondiale d'une idéologie éducative basée sur des principes de développement et de progrès et dans un système international de communication et de publication. Grâce à la triade *nationalité-souveraineté-citoyenneté* il est possible de signaler des changements qui ont des retombées directes dans le domaine de l'éducation.

Aujourd'hui, la mission d'homogénéisation culturelle de la Nation, qui était la

vocation et l'apanage de l'école d'État, est en cours de redéfinition (Hutmacher, 1990) – et ceci est vrai même si les réalités sont souvent contradictoires, comme le prouve le fait que beaucoup de pays, notamment de l'Est de l'Europe, sont en train d'utiliser les systèmes d'enseignement pour renforcer leur propre sens national. On attend de l'école qu'elle soit capable d'ouvrir à d'autres pratiques sociales, de raconter des histoires qui ne sont pas uniquement des histoires nationales, d'intégrer dans des cultures locales et globales. Les discours sur le multiculturalisme, sur le développement local du curriculum ou sur les thèmes communautaires, qui dominent les réformes éducatives depuis quelques années, cherchent à redéfinir le projet historique de l'école. Ils traduisent un changement de mission de l'école, qui passe d'un attachement au *national* à un va-et-vient entre le *plus petit* et le *plus grand*.

L'analyse des questions qui touchent à la souveraineté est encore plus complexe, puisque l'on touche directement à la problématique du pouvoir. Une des références centrales des réformes des années quatre-vingts concerne la modification des rapports entre l'État, la société civile et les communautés professionnelles et scientifiques. La réorganisation de l'État, et de ses stratégies d'intervention dans le champ de l'éducation, a conduit à l'émergence de nouvelles formes de gouvernement. Les pratiques discursives autour de la décentralisation en constituent le meilleur exemple, dans la mesure où elles créent des mécanismes de régulation sociale et professionnelle articulés sur plusieurs niveaux de décision. Mais il faut aussi être attentif aux phénomènes de transnationalisation, qui mettent en cause les limites de l'exercice d'une souveraineté qui s'imaginait autonome: «les bornages territoriaux traditionnels ne dessinent plus les contours de la souveraineté, ne permettent plus de distinguer entre l'interne et l'externe, ne font plus la part de ce qui est constitutif d'obligation pour le citoyen et de ce qui ne l'est pas» (Badie, 1995, p. 219).

J'approche enfin la réflexion la plus difficile, celle qui a trait aux nouvelles citoyennetés (j'insiste sur le pluriel). La formation des citoyens a été l'un des objectifs traditionnels accomplis par l'école: les enseignants ont été les *instituteurs* des dispositifs d'adhésion à une idée «citoyenne» d'État-nation. Aujourd'hui, on est confronté à une véritable explosion des identités traditionnelles et à un effort de redécouverte, ou plutôt de réinvention, de nouvelles identités (Aronowitz, 1992). Ce ne sont pas nécessairement des identités territorialisées, car les communautés de sens prennent de plus en plus le relais des communautés localisées dans la consolidation des liens d'attachement et de solidarité. Yasemin Soysal explique très bien cette question, en estimant que les principes actuels de la citoyenneté tendent à être basés sur le statut universel de la personne plutôt que sur l'appartenance nationale: «la citoyenneté nationale est en train de perdre du terrain vis-à-vis un modèle plus universel, ancré dans des notions dé-territorialisées des droits de la personne» (1994, p. 3). La conclusion de son ouvrage sur les limites de la citoyenneté est en elle-même un défi lancé aux systèmes éducatifs tels qu'ils se sont développés tout le long des deux derniers siècles:

«La citoyenneté nationale, la *tradition inventée* du XIX<sup>e</sup> siècle, et les sentiments habituels dont elle est porteuse resteront avec nous pendant un certain temps. Néanmoins, il faut reconnaître que la citoyenneté nationale n'est plus un concept adéquat pour soutenir une narrative raisonnée du statut d'adhésion dans la période de l'après-guerre. Les formations post-nationales nous invitent à repenser nos définitions et conceptions théoriques sur la citoyenneté et l'État-nation» (Soysal, 1994, p. 167).

Voilà quelques éléments de réflexion sur l'influence du processus de globalisation dans le domaine de l'éducation. Les réformes éducatives doivent être lues comme des *discours autorisés* (et des discours d'autorité) qui introduisent de nouvelles formes de régulation sociale dans le cadre d'une réorganisation de l'État et d'une reconfiguration des pouvoirs entre les différents niveaux de décision. L'argument développé par Boaventura de Sousa Santos (1995), quand il constate la perte de l'équilibre originellement inscrit dans le paradigme de la modernité entre la *régulation sociale* et l'*émancipation sociale*, est assez important pour penser l'éducation. Le débat doit tenir compte des stratégies d'inclusion/exclusion des différents groupes sociaux dans une société dite de la communication, mais qui produit plus que jamais des zones de silence, dans une société qui s' imagine homogène, mais qui offre les conditions favorables à un développement sans précédent de toutes les formes de la petite misère (Bourdieu, 1993).

Les tendances antérieurement signalées sont très nettement majorées au sein de l'Union Européenne. D'une part, on ne doit pas oublier le rôle colonial de l'Europe et le travail de diffusion mondiale d'un certain modèle d'école; ce rôle fut progressivement mis en cause après 1945 et beaucoup d'auteurs associent les efforts pour repenser l'Europe, notamment à travers la mise en oeuvre d'arrangements supra-nationaux, à sa perte d'influence dans le contexte international (Milward, 1992; Wasser, 1993). Aujourd'hui, l'éducation constitue l'un des lieux centraux où l'idée *Europe* est en train d'être redéfinie, pour ce qui est de ses références internes mais aussi de ses rapports externes.

D'autre part, le processus de globalisation se double, dans l'espace européen, d'un projet d'intégration économique et politique tout à fait original. Ici, plus qu'ailleurs, on sent que l'État-nation est devenu trop petit pour les grands problèmes de la vie et trop grand pour les petits problèmes de la vie (Giddens, 1990). D'où la nécessité de prendre acte – aussi, et peut-être surtout, dans le domaine de l'éducation – de l'avertissement d'Edgar Morin: «L'Europe doit se métamorphoser à la fois en Province et en Méta-nation» (1987, p. 199). Il n'y a pas d'explications simples: on peut soutenir que le projet de l'Union Européenne est porteur d'une logique de renforcement continu au détriment des États, des États-administrations mais aussi des États-politiques (Pisani, 1991; Schnapper, 1994); mais on peut également défendre que le processus de construction européenne a racheté l'État-nation

en tant que concept organisationnel, en réaffirmant son rôle politique à travers la mise sur pied d'une structure supra-nationale de décision (Milward, 1992; Smith, 1991).

Une chose est sûre: l'Union Européenne constitue la forme légale la plus élaborée de définition d'une *citoyenneté post-nationale* (Soysal, 1994). Le principe désormais consacré d'une *citoyenneté européenne*, reconnue institutionnellement par le traité de Maastricht, inscrit les solidarités dans plusieurs espaces publics, «ce qui brise à tout jamais l'idée d'allégeance prioritaire sur laquelle était construite l'idée de territoire national» (Badie, 1995, p. 222). C'est une réalité conflictuelle dans laquelle s'expriment des identités locales, des appartenances régionales, des sentiments nationaux et des idéologies européistes. Enserrés entre les pressions d'en bas vers la diversité ethnique et culturelle et les pressions d'en haut vers l'intégration économique et politique, les européens réagissent parfois avec crainte et se renferment dans les enceintes nationales (Carnoy, 1993).

C'est un débat fort complexe, qui a des conséquences radicales au plan de l'éducation. Au fond, c'est la raison d'être et la mission historique des systèmes nationaux d'enseignement, tels qu'il ont été conçus et développés pendant les deux derniers siècles, qui sont remises en cause. L'éducation se trouve, aujourd'hui, à la croisée de plusieurs chemins: les décisions prises dans cette arène auront des retombées très significatives sur l'organisation politique et sociale de l'Europe de demain. C'est pourquoi l'étude des politiques éducatives est un excellent *analyseur* des limites et des potentialités du projet de l'Union Européenne.

## II - L'EUROPE, LA CITOYENNETÉ ET LES POLITIQUES ÉDUCATIVES: APPROCHES SOCIOLOGIQUES

L'analyse des politiques éducatives de l'Union Européenne n'est pas facile. Il y a, d'une part, un discours *officiel*, à Bruxelles et dans les différents États membres, d'après lequel l'éducation a été dans le passé, et continuera à être dans l'avenir, un domaine de la compétence de chaque État membre, ce qui exclut d'emblée tout effort d'harmonisation des lois ou de mise sur place d'une politique commune. Néanmoins, on assiste, de façon régulière, à l'adoption de toute une série d'actes communautaires (décisions, recommandations, résolutions, etc.<sup>5</sup>) qui, bien que sans valeur juridique contraignante, ont une prise directe ou indirecte sur les affaires éducatives. Finalement, il faut tenir compte de toute une rhétorique pro-européenne, produite dans les cercles de décision politique mais aussi dans les milieux scientifiques, qui constitue un référentiel obligatoire de l'action communautaire en éducation.

Je défendrai que les systèmes éducatifs européens subissent, aujourd'hui, une série d'influences qui les poussent vers des évolutions semblables, tout au moins en ce qui concerne leurs configurations institutionnelles, leurs modalités organisationnelles et leurs stratégies de développement. Ceci n'est pas contradictoire avec le maintien, à l'intérieur des frontières de chaque État membre, de marges relativement importantes d'autonomie, beaucoup plus évidentes en ce qui concerne la production d'un discours de légitimation nationale que dans la formulation de politiques alternatives. Je soutiendrai aussi que l'introduction dans le traité de Maastricht du concept de *citoyenneté européenne* a des conséquences inévitables, à moyen terme, sur la mission des systèmes éducatifs et sur la définition de quelques politiques «communes» entre les différents États membres.

Pour ce faire, j'essayerai, d'abord, d'évoquer le contexte sociohistorique des politiques éducatives au sein de l'Union Européenne, de façon à bien identifier les contradictions et les paradoxes qui les caractérisent. Ensuite, je présenterai une synthèse des principales mesures prises en matière d'éducation, notamment entre les premières résolutions des années soixante-dix et les initiatives déclenchées après la signature du traité de Maastricht. Je terminerai cette partie avec une référence à l'importance des discours sur l'éducation européenne dans la définition d'un *idéal régulateur* pour l'ensemble des actions

---

<sup>5</sup> La nature juridique des actes communautaires est définie dans le traité de Rome (article 189). En ce qui concerne leur application au domaine de l'éducation, il est utile de consulter Armin Gretler (1991-1992), Felix van Craeynest (1989) et Francine Vaniscotte (1989).

nationales et communautaires dans le domaine de l'éducation.

### **1. Le contexte sociohistorique des politiques éducatives au sein de l'Union Européenne**

En novembre 1994, la Commission Européenne a publié un bilan intitulé *Cooperation in Education in the European Union (1976-1994)*. Après une phase initiale marquée par quelques hésitations, on assiste à l'adoption d'une série d'actions concertées, qui culminent avec les articles du traité de Maastricht consacrés, respectivement, à l'éducation et à la formation:

«La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique» (article 126).

«La Communauté met en oeuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle» (article 127).

La liste présentée par la Commission mentionne quelques centaines de documents qui esquissent une *politique européenne de l'éducation*, bien qu'à chaque passage soit rappelée la compétence exclusive des États membres dans ce domaine. C'est une précaution justifiée par la conviction, largement partagée dans les différents pays, que l'éducation est, par définition, l'espace de construction de l'identité nationale: l'opinion publique place l'éducation en premier lieu dans les secteurs dont le pouvoir de décision doit rester au niveau national (cf. *Eurobaromètre*). Et pourtant les instances communautaires interviennent fréquemment en matière d'éducation, à travers une stratégie politique «indirecte». Il s'agit, d'une part, de construire des catégories de pensée, d'organiser des langages, de montrer des solutions qui deviendront des schémas dominants pour approcher les problèmes éducatifs; et, d'autre part, d'agir sur un ensemble de champs (l'emploi, la formation, les qualifications, etc.) qui entraînent des reconfigurations du système éducatif.

La science politique, et notamment les spécialistes de la politique comparée, ont étudié les perversions possibles de ce genre de stratégie (Brown, 1994; Hix, 1994). On a souligné, souvent, que l'Union Européenne était d'abord une construction juridique; Martin Shapiro (1992), par exemple, explique que la Cour de Justice n'a pas seulement joué un rôle central dans la configuration de la Communauté Européenne, elle l'a même constituée. En outre, l'articulation entre les différents niveaux de décision à l'intérieur de l'Union

Européenne a toujours attiré l'attention des sciences sociales et politiques; Anthony Smith (1991), par exemple, s'interroge sur les caractéristiques *sui generis* de cette nouvelle forme d'association politique transnationale, qu'il définit comme un condominium de pouvoirs. C'est justement autour des questions de la nature juridique des décisions communautaires et de l'architecture des pouvoirs au sein de l'Union Européenne que j'identifie deux perversions provoquées par les formes d'intervention politique en éducation adoptées à Bruxelles.

### La définition de l'éducation par le biais de l'élargissement du concept de formation professionnelle

La première perversion tient à une définition de l'éducation par le biais de l'élargissement du concept de formation professionnelle. Pendant longtemps, on a répété que l'absence de mention explicite à l'éducation dans le traité de Rome traduisait une restriction des pouvoirs de la Communauté à cet égard. Néanmoins, les juristes, et très spécialement les juges de la Cour de Justice du Luxembourg, ont estimé que le silence en matière d'éducation signifiait, au contraire, que les pouvoirs de la Communauté dans ce domaine n'étaient pas limités par la loi (Shaw, 1992).

À travers une fine argumentation juridique, Koen Lenaerts, juge de la Cour de Justice, justifie cette position, qui est présente dans la plupart des arrêts émis au Luxembourg. Il retient, d'abord, la légitimité d'une intervention communautaire afin d'assurer la réalisation de certains aspects des traités, notamment le marché unique: «l'exercice raisonnable de ce pouvoir doit être toléré par les États membres, même si cela affecte des aspects des politiques éducatives nationales» (Lenaerts, 1994, p. 12). Ensuite, il tient compte de la compétence communautaire en ce qui concerne la reconnaissance des diplômes professionnels, laquelle est, à beaucoup d'égards, dépendante d'une harmonisation des politiques de formation (et d'éducation). Finalement – et c'est peut-être le plus important –, le juge Lenaerts explique que la Cour de Justice a été obligée d'adopter un concept très large de formation professionnelle, de façon à y inclure virtuellement toutes les formes d'éducation au-delà de l'instruction obligatoire.

Curieusement, et dans une interprétation contraire à la plupart des opinions, Koen Lenaerts (1995) affirme que l'introduction de l'article 126 dans le traité de Maastricht n'élargit pas les pouvoirs de la Communauté dans le domaine de l'éducation. Bien au contraire, avertit-il: dorénavant, l'existence d'un cadre légal empêche une interprétation tous azimuts des affaires éducatives, notamment une interprétation par le biais de l'élargissement du concept de formation professionnelle.

À la fin des années quatre-vingts, Bruno De Witte n'avait pas hésité à affirmer: «S'il y a des lois communautaires sur l'éducation, alors il y a aussi une politique éducative communautaire» (1989, p. 9). Mais il faut reconnaître que cette politique était légitimée, dans la plupart des cas, par une sorte de prolongement des actions prises dans le champ de la



formation professionnelle, ce qui renfermait l'éducation à l'intérieur d'une définition trop restreinte. Voilà ce qui a amené à une première perversion: la surdétermination de l'éducation par le contexte économique et par le monde du travail. En regardant l'éducation par le seul prisme de la formation professionnelle, la Communauté a pris un détour qui l'a empêché de mettre en oeuvre une action éducative engagée par des logiques autres que les lois du marché.

Aujourd'hui, rien ne justifie qu'on ne tienne pas compte de toutes les formes et modalités d'éducation, indépendamment de leur importance pour l'accès au marché de travail. Même si le traité de Maastricht restreint les pouvoirs de l'Union Européenne en matière d'éducation, on est face à une nouvelle situation, qui permet une formulation plus ouverte (et plus participée) des actions et des politiques éducatives.

### La mise sur pied d'une politique éducative semi-clandestine

La deuxième perversion tient à la mise sur pied par l'Union Européenne, dans les faits, d'une politique éducative *sauvage*, qui cherche à se rendre invisible, qui ne se donne pas les moyens d'une régulation et d'un contrôle démocratiques. C'est une politique gênée, qui ne peut pas se dire sur la place publique, et qui, par conséquent, ne peut pas être participée, discutée et jugée par tous ceux qui en sont concernés. En effet, la situation de «semi-clandestinité légale» (Frediani, 1992) vécue par la Communauté dans le domaine de l'éducation a empêché l'instauration d'un véritable débat. Fortement basées sur une logique des experts, et partant d'une rationalité technique, les actions entreprises par Bruxelles ont valorisé des stratégies adaptatives et normatives au détriment d'une attitude proprement *politique*.

La question passe par l'architecture des pouvoirs à l'intérieur de l'Union Européenne, ce qui renvoie directement au principe de *subsidiarité* et à l'échelonnement des décisions au niveau national, supranational et subnational. Souvent, ce débat fut engagé de façon simpliste, comme si le pouvoir était une *chose*, une *chose* qu'on pouvait diviser, additionner ou soustraire, céder ou conserver. Mais l'arithmétique simple ne fonctionne pas dans le champ du pouvoir, comme le processus d'intégration européenne le prouve à l'évidence.

Il faut comprendre comment se produit l'alchimie des pouvoirs au sein de l'arène politique européenne. C'est ainsi qu'au moment même où il y a la perte de quelques compétences traditionnellement liées à l'exercice de la souveraineté, certains États sont en train d'utiliser le projet européen pour développer leur propre identité – voir, par exemple, le cas de la Grèce ou de la «nouvelle» Allemagne (Marquand, 1994; Taylor, 1991). En outre, le fait de transférer une partie de leurs prérogatives à l'Union Européenne n'empêche pas

certaines exécutifs nationaux d'acquérir une légitimité accrue qui leur advient du fait d'être assis à la «table des décisions» à Bruxelles – voir, par exemple, le cas du Portugal ou de l'Espagne (Milward, 1992; Sbragia, 1992). Signalons, enfin, que, s'il est vrai qu'il y a une consolidation des routines de décision supranationale, il y a aussi un renforcement des pouvoirs au niveau subnational, c'est-à-dire local et régional – voir, par exemple, le cas de la Belgique, de la France ou de l'Italie (Cornu, 1993; Schnapper, 1994).

Ces tensions et contradictions apparaissent dans le champ de l'éducation (Coulby, 1993). Dans les pays périphériques, la référence à l'Europe joue un rôle central dans la légitimation des politiques éducatives nationales et dans l'imposition de certaines lois qui, autrement, auraient été inacceptables; pour ces États, le fait de participer à l'Union Européenne leur stimule une *imagination-du-centre*, c'est-à-dire l'idée qu'ils appartiennent au centre politique d'une des grandes régions du monde (Santos, 1993). Mais, en se constituant en modèle vers l'extérieur, les pays centraux ont pu acquérir, eux-aussi, une source additionnelle de légitimité interne. Ce double jeu est bien illustré, dans le premier cas, par les réformes éducatives portugaise et espagnole des années quatre-vingts et, dans le second cas, par la tentative d'exportation des systèmes de formation professionnelle allemand ou danois.

Il est impossible de parler des pouvoirs, sans poser la question de la participation. À ce propos, Jürgen Habermas (1992) montre bien comment les décisions de Bruxelles sont prises par une nouvelle bureaucratie européenne qui est assez éloignée du processus démocratique, tout en rappelant qu'il y a une grande différence entre le fait d'être affecté par une chose ou de participer à son changement. Il s'interroge sur le caractère «provisoire» de ce décalage entre le nombre croissant de décisions prises au niveau supranational et le degré relativement faible de participation des populations: ce qui l'intéresse c'est de savoir s'il est possible d'inverser cette situation ou si l'on est face à une orientation «permanente» de prédominance d'une bureaucratie supra-étatique qui met en oeuvre une stratégie basée sur des critères de rationalité économique, qui tend à transformer la politique en un problème d'administration et de management (Dinan, 1994; Imbert, 1993).

La question se revêt d'une pertinence accrue dans le domaine de l'éducation, étant donné l'absence d'une politique «assumée» sur le plan européen, ce qui entraîne un déficit de participation. C'est une perversion qu'il faut combattre, faisant en sorte que l'Europe de l'Éducation ne soit pas une nouvelle stratégie d'exclusion, mais, bien au contraire, une forme d'inclusion, d'investissement positif de *tous* les pouvoirs, du *local* à l'*international*.

## **2. La définition des politiques éducatives au**

## sein de l'Union Européenne

Bruxelles a pris des mesures en matière d'éducation, dès le début des années soixante-dix, à travers une panoplie diversifiée d'instruments: actes communautaires (décisions, recommandations, résolutions, etc.), programmes communautaires (Erasmus, Petra, Lingua, etc.), subventions et appuis économiques, etc. C'est une longue liste de documents, qui définissent des *orientations* au moment même où ils construisent un *langage* pour parler de l'éducation en Europe. Il est impossible de faire le détail de cet inventaire, lequel, d'ailleurs, a déjà été dressé dans deux documents de consultation obligatoire: European Commission, *Cooperation in Education in the European Union (1976-1994)*, 1994; Conseil des Communautés Européennes, *Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation (1971-1992)*, 3 volumes, 1990-1993.

Cette littérature est traversée par certaines permanences, mais aussi par quelques changements, notamment en ce qui concerne les politiques de formation professionnelle et d'insertion des jeunes à la vie active, la dimension européenne dans l'éducation, le lancement de plusieurs programmes de coopération, l'enseignement supérieur ou la mobilité des enseignants et des élèves. Rien que pendant les dernières années, il faut signaler l'importance de documents tels que: les Conclusions du Conseil et des ministres de l'Éducation sur la coopération et la politique communautaire en matière d'éducation dans la perspective de 1993 (6 octobre 1989); les Lignes directrices de l'action communautaire dans le domaine de l'éducation et de la formation (5 mai 1993); le Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement Européen et au Comité Économique et Social sur les programmes communautaires en matière d'éducation et de formation, 1986-1992 (5 mai 1993); le Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation (29 septembre 1993); le Livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi (5 décembre 1993); et les définitions concernant la nouvelle «génération» de Programmes communautaires (Socrates, Leonardo, Recherche socio-économique finalisée, etc.). Il va sans dire que Maastricht représente un tournant dans la formulation d'une politique éducative, même si les conséquences du traité ont été moins significatives qu'on aurait cru au premier abord, ce qui tient, sans doute, aux difficultés actuelles du processus de construction européenne.

À travers une présentation nécessairement simplificatrice, il est possible de regrouper en cinq grands domaines les décisions prises au niveau européen:

a) *Formation Professionnelle* — Les mesures prises à l'égard de la formation professionnelle, avec tout ce qui touche, par exemple, à la préparation des jeunes à l'activité professionnelle, au passage de l'éducation à la vie active, à la correspondance des qualifications et à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants et des populations nomades.

Le champ de la formation professionnelle a fait l'objet d'une action systématique des instances communautaires, basée sur la nécessité de préparer et/ou d'accompagner les changements dans le monde économique et dans le marché du travail. L'analyse de documents tels que les *Lignes directrices de l'action communautaire dans le domaine de l'éducation et de la formation* ou le livre blanc *Croissance, compétitivité, emploi*, approuvés en 1993, montre bien l'influence des arguments «économiques» dans la formulation des politiques européennes. C'est une option critiquée par plusieurs auteurs, soit par ses effets pervers (Cole, 1992; Lowe, 1992), soit par ses fondements théoriques «post-fordistes» (Ball, 1990; Whitty, 1993), soit encore par sa vision étroite des phénomènes éducatifs. Mais c'est incontestablement à partir de cet espace qu'ont été prises les initiatives communautaires les plus significatives, notamment dans le but d'obtenir de «meilleures performances économiques» et de favoriser le «progrès social et culturel»:

«En raison des graves pressions économique et sociale, il est plus nécessaire que jamais de trouver de meilleures méthodes pour arriver à une plus grande compétitivité sur les marchés mondiaux [...]. Cette logique économique inexorable impose aux individus, aux entreprises et à la société d'investir dans le capital humain» (*Lignes directrices de l'action communautaire dans le domaine de l'éducation et de la formation*, 5 mai 1993, pp. 4-5).

b) *Enseignement Supérieur* — *Les décisions concernant l'enseignement supérieur, notamment en vue d'assurer la mobilité des étudiants, la liaison entre l'Université et les entreprises et la reconnaissance des diplômes; dans l'articulation entre la «formation professionnelle» et l'«enseignement supérieur» il faut aussi tenir compte des initiatives dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.*

Dans ce secteur, la politique européenne a été fortement influencée par un arrêt de la Cour de Justice (procès Gravier, 13 février 1985) reconnaissant que l'enseignement supérieur peut être considéré comme une modalité de formation professionnelle. Or, étant donné que le traité de Rome prévoyait l'existence d'une politique commune de formation professionnelle, cela a permis une plus grande marge de manoeuvre aux institutions communautaires. L'idée d'un «marché unique de travail pour un personnel hautement qualifié» a dominé les initiatives dans ce secteur, lesquelles, néanmoins, ont été obligées de tenir en considération l'autonomie traditionnelle des universités. Simultanément, il faut relever la portée des mesures concernant la formation initiale et continue des enseignants, dont l'importance fut bien soulignée dans le *Mémoire sur l'enseignement supérieur* (1991): on y mentionne le besoin d'un traitement exceptionnel de la profession enseignante, notamment à travers des programmes spécifiques de formation, étant donné le rôle qu'elle peut jouer dans la promotion de la dimension européenne de l'éducation.

c) *Coopération et Échanges* — Un ensemble d'initiatives en vue de stimuler la coopération et les échanges, telles que l'introduction des nouvelles technologies dans l'éducation, le développement de l'éducation à distance, la mise sur place des écoles européennes et des partenariats scolaires multilatéraux ou l'organisation de programmes d'échanges de jeunes, ainsi que des mesures diverses concernant, par exemple, la lutte contre l'analphabétisme et l'égalité des chances des filles et des garçons en matière d'éducation.

Les programmes de coopération et échanges ont reçu une attention spéciale de la part de la Commission, étant donné qu'ils permettaient d'intervenir dans le domaine de l'éducation sans porter atteinte à la compétence exclusive de chaque État membre. Il s'agit d'utiliser les instruments d'échange comme une stratégie pour modifier les mentalités (Neave, 1992)<sup>6</sup>. Certains de ces programmes ont contribué à l'élargissement des clivages sociaux: par exemple, les jeunes issus des milieux favorisés se sont appropriés du Programme Erasmus, acquérant à travers leur séjour à l'étranger une augmentation de leur capital culturel et symbolique<sup>7</sup> (Van Daele, 1992). Par ailleurs, la gestion de ces programmes a souvent promu une logique bureaucratique au détriment d'un processus d'interaction culturelle et scientifique. Et pourtant on peut comprendre que la Commission soit assez satisfaite des résultats obtenus, étant donné les «sommes relativement modiques qui ont été investies dans les programmes»: «la réaction très positive de la base<sup>8</sup> aux programmes communautaires montre combien la Commission est parvenue à susciter un grand intérêt et un immense élan de bonne volonté en faveur de la collaboration transeuropéenne parmi les nombreuses institutions oeuvrant dans le secteur de l'éducation et de la formation» (*Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement Européen et au Comité Économique et Social*, 5 mai 1993, p. 5).

---

<sup>6</sup> Ce but avait déjà été formulé en 1921, au sein de la Société des Nations: «On peut immédiatement supputer le gain que représenteraient pour notre Société toutes mesures nouvelles qui, grâce à une équivalence mieux définie des diplômes des divers pays, un échange plus fréquent des chaires entre professeurs de diverses nationalités, entretiendraient entre les nations une circulation plus active de maîtres et d'élèves» (cf. Girault & Bossuat, 1994, pp. 84-85).

<sup>7</sup> Cette réalité a même été reconnue par le Parlement Européen, pour lequel les étudiants issus des milieux moins favorisés ont beaucoup de difficultés à participer dans les programmes communautaires d'échange et de mobilité (cf. *Education & Training*, 5, 1992).

<sup>8</sup> On remarquera, au passage, l'utilisation de ce concept, *la base*, pour identifier «les enseignants, les étudiants, les employeurs, les syndicats et les responsables politiques des divers États membres».

d) *Information et Contrôle* – La mise sur place de dispositifs d'information et de contrôle, tels que l'organisation de bases de données, la diffusion de statistiques et d'informations sur les différents systèmes éducatifs, l'évaluation des programmes communautaires ou le contrôle de la qualité de l'enseignement (notamment de l'enseignement supérieur).

L'action communautaire dans ce champ s'est caractérisée par l'effort de production d'un langage commun, au sens large du terme, c'est-à-dire une harmonisation des concepts, des instruments de mesure, des méthodes statistiques, des grilles d'évaluation, etc. Il est intéressant de vérifier l'importance accordée par le *Programme de recherche socio-économique finalisée*, lancé en 1995, à toute action de travail conceptuel et méthodologique de construction et d'intégration de données et de systèmes d'indicateurs, dans le but non seulement d'harmoniser des statistiques, mais surtout de créer un «système scientifique de description sociale» qui pourra contribuer à la compréhension du développement économique et social. Hans Vonk (1991) a montré les tendances d'uniformisation qui opèrent derrière ce langage, qui est porteur d'une logique de rationalisation et de bureaucratisation: il affirme que, malgré toutes les différences culturelles, les systèmes éducatifs européens sont en train d'évoluer dans la même direction, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants. Des arguments semblables ont été exposés par Hans Weiler (1990) et John Lowe (1992) qui ont mis en relief les tensions contradictoires qui existent entre les politiques de décentralisation et de privatisation et la mise en oeuvre de procédures centralisées de contrôle des systèmes éducatifs.

e) *Curriculum Européen* – L'organisation d'aspects qui touchent au développement d'un curriculum européen, dont les plus importants se rapportent à la dimension européenne dans l'éducation, notamment à la promotion de l'enseignement des langues, sans oublier, néanmoins, des initiatives sur l'éducation du consommateur, l'éducation en matière d'environnement et de santé, ainsi que des propositions sur la lutte contre l'échec scolaire ou sur l'intégration des handicapés.

Le livre vert de 1993 présente une liste des principales étapes du développement de la dimension européenne de l'éducation au plan communautaire: on voit se mettre sur place, petit à petit, une approche qui essaie de bâtir, d'abord, l'idée de *conscience* (ou de solidarité) et, ensuite, de *citoyenneté européenne*. Le discours officiel se double d'une rhétorique engagée qui vise à articuler des concepts aseptisés de participation, d'identité, de compréhension, de tolérance et de citoyenneté avec l'idée d'Europe: «Nous pouvons espérer que dans la nouvelle, éventuellement intégrée, Europe les objectifs et les contenus de l'enseignement seront progressivement remplacés par un concept européen» (Husén, Tuijnman & Halls, 1992, p. 331). Le résultat en est un certain «folklore», à la fois politique et intellectuel, légitimé souvent par l'étiquette *expert*, qui tend à créer l'illusion que lutter

contre l'«idéologie nationaliste», en lui opposant la «dimension européenne», est la meilleure façon d'assurer la paix et le développement (Bell, 1991; Edwards, Munn & Fogelman, 1994; Heater, 1992).

Cette systématisation en cinq grands domaines ne fait qu'effleurer l'action communautaire en matière d'éducation. D'une manière générale, la Commission a justifié son intervention par le besoin de *catalyser* l'action dans les différents États membres. Simultanément, les objectifs de cohésion économique et sociale ont été omniprésents dans la définition et le contenu de la politique européenne de l'éducation. La rhétorique de la «compétence exclusive» des États membres a été successivement démentie par les faits. À l'image, par exemple, du document issu de la réunion des ministres de l'Éducation, le 6 octobre 1989, qui réfère le besoin de «respecter la compétence fondamentale des États membres en matière de politique générale de l'éducation», mais souligne aussi les «conséquences de la mise en place du marché intérieur qui affectera les politiques éducatives des États membres». Essayer de saisir la politique éducative au sein de l'Union Européenne c'est, avant tout, chercher à rendre raison de cet équilibre, parfois contradictoire, souvent inexpliqué. Pour cela il faut non seulement décrire les *contextes* et identifier les *contenus*, mais aussi interpréter les *rationalités* organisatrices des pratiques discursives qui soutiennent les politiques.

### **3. Les rationalités des discours éducatifs de Bruxelles**

Il y a plusieurs façons d'évoquer les rationalités qui organisent les pratiques discursives de Bruxelles relatives à l'éducation. D'une part, elles insistent sur des thèmes présents dans différentes arènes éducatives nationales, qui ont été résumés par des auteurs tels que Geoff Whitty (1993) ou Sigurjón Myrdal (1993): le premier présente les cinq thèmes du mouvement réformateur des années quatre-vingts (qualité, diversité, choix des parents, autonomie de l'école et responsabilité); le second se rapporte aux idées de référence dans le contexte européen (égalité, privatisation, contrôle de qualité, retour à l'économie, centralisation-décentralisation et professionnalisation). D'autre part, ces rationalités peuvent être éclairées à travers le concept de *régulation sociale*, dans la mesure où les réformes éducatives sont le fruit d'un changement des dispositifs de régulation entre l'État, la société civile et l'économie: au niveau *macro*, il faut signaler les nouvelles modalités d'organisation de l'État et d'articulation des politiques dans le cadre de l'Union Européenne; au niveau *micro*, besoin est de relever l'utilisation de pratiques et de discours qui induisent de nouvelles formes de «gouvernement» en éducation (Popkewitz, 1995).

La Commission insiste souvent sur trois grands principes qui sont à l'oeuvre dans l'organisation des programmes communautaires en matière d'éducation et de formation: compétitivité, qualité, citoyenneté. C'est une trilogie qu'on trouve, sous différentes formes, dans plusieurs documents adoptés par les institutions européennes. Elle me permet d'organiser ma propre lecture des raisons qui soutiennent les politiques éducatives de Bruxelles autour de trois grands axes: la logique économique, le discours de la qualité, la rhétorique de la citoyenneté.

### La logique économique

Les politiques de l'éducation et de la formation se sont fondées, d'abord, sur une *logique économique*. Les documents communautaires n'ont cessé de répéter la nécessité de préparer des «ressources humaines qualifiées» pour répondre aux «défis économiques» et aux «mutations technologiques». Les réflexions éducatives qui ont lieu dans les aréopages européens «s'inscrivent dans un contexte plus large marqué par l'achèvement du Marché unique et son impact dans le domaine de l'éducation et de la formation et par l'évolution des besoins en ressources humaines face aux changements technologiques et sociaux» (*Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation*, 1993, p. 2). Au moment de justifier l'importance de l'éducation et de la formation au plan européen, Hywel Jones, directeur de la «Task Force Ressources Humaines, Éducation, Formation et Jeunesse», fait appel au langage des théories du capital humain: «C'est surtout à travers l'exploitation totale de ces ressources humaines que l'Europe peut être compétitive dans l'économie mondiale et préparer le terrain pour une transition vers la citoyenneté européenne» (*Education & Training*, 1, 1991).

Cette logique a restreint l'ampleur des mesures éducatives, tout en cherchant à mettre les États membres devant un fait accompli: les exigences économiques européennes et le marché unique du travail, en aval, entraîneraient inévitablement des accords et des harmonisations, en amont, c'est-à-dire au plan de l'organisation des systèmes nationaux d'enseignement (durée des études, niveau des qualifications, curriculum, etc.). Martin McLean prétend même qu'un «curriculum pan-européen naîtra des demandes des consommateurs locaux, dirigés par la logique de l'union économique européenne à laquelle tous les gouvernements se sont engagés» (1990, p. 1). Dans un essai récent, Michel Crozier (1995) a justement mis en garde contre une politique éducative basée sur l'insertion dans le monde du travail, qu'il tient pour responsable d'une grande partie des difficultés actuelles des systèmes d'enseignement.

La rationalité économique s'accompagne d'une orientation néo-libérale, qui sert d'encadrement aux discours de la privatisation, de la liberté de choix et même de la participation. Dans le livre blanc *Croissance, compétitivité, emploi* on souligne «la convergence entre les États membres sur la nécessité d'une *implication plus grande du*



*secteur privé* dans les systèmes d'éducation et/ou de formation professionnelle et dans la formulation des politiques d'éducation et de formation pour tenir compte des besoins du marché et des circonstances locales» (1993, p. 144). C'est une rhétorique qui essaie de reconstruire l'éducation comme «espace privé», mais qui est souvent incompatible avec l'Union Européenne en tant que structure d'articulation des pouvoirs des différents États membres. À travers des approches différentes, Martin Cole (1992) et Stephen Stoer (1994) ont montré les contradictions qui existent actuellement entre les perspectives néo-libérales et les orientations autoritaires d'une grande partie des politiques étatiques dans le secteur de l'éducation.

C'est pourquoi il faut regarder la métaphore du «marché» comme une rhétorique politique, qui est porteuse d'un langage binaire (État-société civile, libertés-contraintes, public-privé) qui n'est pas en mesure de fournir les instruments intellectuels nécessaires à la compréhension de la problématique de la *gouvernementalité* dans l'arène de l'éducation (Popkewitz, 1995).

### Le discours de la qualité

Le discours de la qualité constitue un autre principe structurant de l'action communautaire en éducation. L'objectif premier de l'article 126 du traité de Maastricht est ainsi formulé: «La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité». D'autres matériaux, tels que le *Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation* (1993), essaient de cerner le concept en identifiant la valeur ajoutée d'une action au niveau communautaire dans le domaine de l'éducation: on s'y réfère, successivement, à des expériences auprès des établissements scolaires, à la mise en oeuvre de pratiques innovatrices, à la production de nouveaux instruments didactiques, à des modèles alternatifs de formation des enseignants, etc.

Et pourtant c'est ailleurs, dans un rapprochement avec l'idéologie de l'efficacité et de l'efficacité, qu'il faut chercher la portée du concept de qualité. En effet, son utilisation s'intègre dans un processus plus vaste de redéfinition des politiques éducatives, dans le sens d'une valorisation des retombées économiques et des standards académiques au détriment des dimensions culturelles et des aspects sociaux. Michael Apple, dans son ouvrage *Official Knowledge*, suggère une caractérisation expressive de ce discours:

«Des modernisateurs économiques, des experts de l'efficacité éducationnelle, des néo-conservateurs, des segments de la Nouvelle Droite, des parents des classes ouvrière et moyenne-inférieure qui croient que l'avenir de leurs enfants est menacé par un système scolaire qui ne garantit pas un emploi et des membres de la nouvelle classe moyenne dont la mobilité est dépendante d'un savoir technique et administratif ont formé une alliance tendue et contradictoire qui soutient le retour aux apprentissages de base, à l'imposition de normes et de valeurs, à l'efficacité et à la responsabilité, enfin à une articulation étroite entre les écoles et une économie en crise» (1993, p. 119).

Le discours sur la qualité doit être décodé en fonction de ce projet diffus, qui cherche à remplacer les objectifs d'équité sociale par un renforcement des dispositifs académiques de sélection scolaire (Lowe, 1992). Et c'est pourquoi il faut maintenir une tension entre la qualité et l'équité, surtout dans une période où la situation économique tend à valoriser la «qualité totale» et à oublier la «qualité pour tous».

Un autre aspect de cette stratégie, très présent dans le contexte européen, concerne la mise sur pied des politiques éducatives, plutôt à partir de *critères* que d'objectifs et de propositions. Par *critères* j'entends tout un ensemble d'instruments d'évaluation et de contrôle (normes, standards, modèles, etc.) qui tendent à envisager l'éducation comme un problème de gestion et d'organisation et non comme une question sociale et politique. Hans Vonk a tout à fait raison de souligner qu'il s'agit d'une perspective essentiellement bureaucratique: «Dans les sociétés actuelles, les bureaucrates définissent plusieurs problèmes sociaux et éducationnels en termes de management et non plus en termes de contenu» (1991, p. 134). Cette tendance, qui est à l'oeuvre au sein de l'Union Européenne, ne se limite pas à faire un contrôle *a posteriori*, mais contribue à la construction de solutions et à l'imposition d'une certaine manière d'approcher les problèmes éducatifs.

### La rhétorique de la citoyenneté

Depuis Maastricht, la citoyenneté européenne fonctionne comme une référence utile des discours sur l'éducation. On connaît la fameuse réponse de Raymond Aron: «Il n'y a pas d'animaux tels que des *citoyens européens*. Il y a seulement des citoyens français, allemands ou italiens» (1974, p. 653). On connaît surtout la formule de Jacques Delors, d'une *citoyenneté à géométrie variable*. C'est une formule qui donne à penser, dans la mesure où elle ne se borne pas à doubler la référence nationale d'une affiliation européenne; mais elle suggère, bien au contraire, une diversification des fidélités et des appartenances (Badie, 1995; Taylor, 1993). Tant que la discussion reste sur le plan philosophique, les incidences sur l'éducation sont relativement limitées; mais si l'on investit le débat d'une dimension politique, alors le cas change de figure. À ce propos, l'approche de Jürgen Habermas (1992) est fort intéressante, quand il dénonce le *déficit de participation* des populations à la construction européenne, tout en montrant qu'à l'heure qui passe il y a un rapport évident entre les droits légaux et les droits civiques, politiques et sociaux.

La participation deviendrait, ainsi, la condition *sine qua non* de la citoyenneté européenne (Imbert, 1993; Marquand, 1994). Voilà ce qui nous permet de rompre avec le déterminisme d'une éducation renfermée à l'intérieur de l'État-nation et d'ouvrir l'imagination à des pratiques éducatives qui sont d'autant plus européennes qu'elles sont enracinées dans l'espace local. Alors, on peut mieux comprendre le cri du poète Afonso

Duarte: «Je veux être européen: je veux être européen. Dans un petit coin du Portugal» (cf. Santos, 1992).

Les initiatives en vue de promouvoir la dimension européenne de l'éducation doivent être envisagées à la lumière de ce contexte de restructuration politique: «la référence à l'Europe est une dimension qui ne se substitue pas aux autres mais qui les enrichit» (*Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation*, 1993, p. 6). Les rationalités discursives reprennent des thèmes-clef des réformes éducatives de plusieurs pays européens, en les replaçant dans le cadre communautaire: le changement du curriculum, l'autonomie de l'école et la professionnalisation des enseignants.

En ce qui concerne le curriculum, il y a un discours des valeurs et de la socialisation des jeunes en tant que citoyens européens, qui est souvent accompagné d'une référence au multiculturalisme et au respect de la diversité. La démocratie, la tolérance ou la solidarité font partie d'un langage qui légitime les efforts politiques à travers la construction d'une histoire de l'Europe comme centre éclairé de la civilisation. Cette perspective «coloniale» conçoit le futur de l'Europe comme la continuation d'un passé que l'on imagine glorieux: «Je pense que s'il existe aujourd'hui un groupe ou une enclave culturelle capable de guider cette nouvelle civilisation planétaire, ce groupe est, précisément, le continent européen» (García Garrido, 1994, p. 12).

La «géométrie variable» se traduit aussi dans les pratiques organisationnelles. Les thèmes de la décentralisation et de l'autonomie de l'école font état d'une réorganisation des formes d'intervention politique: «Dans cette perspective, une action au niveau communautaire dans le domaine de l'éducation pourrait être naturellement centrée sur les établissements et autour de projets éducatifs transnationaux constituant autant de partenariats» (*Livre vert sur la dimension européenne de l'éducation*, 1993, p. 9). C'est ainsi que Jacques Delors (1991) considère que l'école joue d'autant mieux un rôle de renforcement de la cohésion sociale que son implantation est locale et territoriale. La traduction au niveau des systèmes d'enseignement du principe de *subsidiarité* introduit de nouvelles régulations (supra et infra-nationales) entre l'État, la société civile et les communautés éducationnelles.

Finalement, il faut retenir l'importance du discours sur la professionnalisation des enseignants dans la reconfiguration des réalités éducatives européennes. Un peu partout, dans des documents officiels et dans des articles scientifiques, on souligne le rôle central des enseignants: «Sans enseignants européens il n'y a pas d'éducation européenne» (García Garrido, 1991-1992, p. 11). Plus de professionnalisation, plus de responsabilisation, plus de formation: les discours se succèdent pour bien réitérer l'importance des nouveaux *instituteurs* de l'Europe (Röhre, 1992; Ryba, 1992). Francine Vaniscotte, à l'époque Présidente de l'ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*), est l'une des personnes qui a le mieux exprimé ce sentiment:

«Un désir d'Europe. Les enseignants ne peuvent plus être aujourd'hui regardés comme des serviteurs

nationaux, ils doivent être regardés comme des ressources européennes. L'intégration européenne remet fondamentalement en cause les systèmes de formation et d'éducation» (1991, p. 188).

Les systèmes éducatifs européens sont confrontés, aujourd'hui, à des défis d'une telle ampleur qu'on ne peut pas leur répondre par des réformes ou des adaptations partielles. Tout le long de cette deuxième partie j'ai voulu attirer l'attention sur la complexité des débats actuels sur l'éducation européenne. J'ai insisté aussi sur la manière dont l'Europe fonctionne comme *idéal régulateur* des politiques éducatives des différents États membres. Mais, pour que l'éducation soit en mesure de préparer à une citoyenneté qui ne coïncide pas, exclusivement, avec les frontières nationales, pour que les politiques éducatives soient en mesure d'intégrer les références globales et locales (c'est-à-dire, de s'exprimer au-delà et au-deçà de l'État-Nation), il faut des changements majeurs qui remettent en cause la structure même des systèmes nationaux d'enseignement.

Il n'y a pas de réponses simples: l'Europe n'est pas obligatoirement une référence «progressiste» des politiques éducatives (Ryba, 1995); en éducation, le nationalisme n'est pas nécessairement «conservateur» et «rétrograde» (Miller, 1994); l'espace local n'est pas automatiquement le lieu le plus «innovateur» du discours scolaire (Pereyra, 1993). À chaque instant, il faut être capable de *penser l'éducation* en fonction de la complexité croissante des processus qui définissent les multiples liens et identités de la société actuelle et de réinventer les mini-rationalités qui donnent du sens à notre action en tant qu'intellectuels et éducateurs (Santos, 1994). Et, pour cela, besoin est de redécouvrir une pensée de rupture, qui ne renferme pas le débat éducatif dans un consensus inerte, une pensée critique, engagée, capable de retrouver la fonction sociale de l'utopie. Que peut-on espérer d'une telle pensée dans l'Europe de cette nouvelle fin-de-siècle? Autrement dit: Quel est le rôle de la communauté scientifique, notamment des chercheurs en Éducation Comparée, dans le moment actuel de l'Europe de Éducation?

### III - LE TRAVAIL DE PENSER L'ÉDUCATION EN EUROPE

Penser l'éducation en Europe est une tâche difficile, et pourtant indispensable. Maastricht a ouvert une crise profonde dans le processus d'intégration européenne. Il faut en profiter pour encourager une discussion plus ouverte, plus participée, des problèmes éducatifs dans le contexte européen. C'est vrai que les instances communautaires reconnaissent souvent que «la dimension européenne est l'affaire de tous et non pas seulement celle des décideurs politiques européens»; mais cet appel est plutôt basé sur une logique d'expertise – la fameuse «synergie d'experts»<sup>9</sup> – que sur la mobilisation et la participation des différents espaces scientifiques.

Cette exclusion se double d'une autre très insidieuse: l'idée que les évolutions éducatives seront le fruit de «contraintes extérieures» et en aucun cas de «volontés intérieures». Dans un ouvrage récent sur les scénarios de développement du Portugal et de l'Europe, on fait une anticipation du prochain siècle: «l'*avenir de l'éducation* ne sera pas moulé par les éducateurs, mais plutôt par les changements qui auront cours au niveau de la démographie, de la technologie et de la famille» (Mateus, Brito & Martins, 1995, p. 87). Sans méconnaître que l'éducation est un univers plus *totalisé* que *totalisateur*, il faut valoriser l'explicitation d'une pensée et d'une volonté proprement éducatives.

L'intervention des chercheurs en éducation – et très spécialement des comparatistes – doit éviter l'arrogance d'une vision rationalisée du changement, fondée sur le concept de science comme progrès. L'idée que le travail scientifique peut «redresser» le monde fait partie d'une idéologie qui transforme les intellectuels en tenants de l'amélioration sociale (Popkewitz, 1991). Mais elle doit éviter tout autant la permanente lamentation quant à l'inutilité de la recherche en éducation. Au regard du présent, je comprends la déception; mais l'éclairage historique nous permet de tempérer quelque peu ces propos. Je ne tiens par preuve que l'ouvrage de John Meyer, David Kamens et Aaron Benavot sur l'homogénéisation du curriculum au XX<sup>e</sup> siècle:

«Les changements principaux que nous observons dans l'évolution du curriculum au niveau mondial ont été structurés par les conceptions des scientifiques et des professionnels de l'éducation. Ce sont des changements théorisés, plutôt que des changements qui se limiteraient à refléter des pouvoirs naturels» (1992, p. 175).

---

<sup>9</sup> La formule est utilisée dans plusieurs documents, notamment dans le *Rapport sur la mise en oeuvre de la Résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil, du 24 mai 1988, sur la dimension européenne de l'éducation* (Document élaboré en octobre 1993 par les services de la Task Force Ressources Humaines, Éducation, Formation et Jeunesse).

Finalement, je souhaite lier ce plaidoyer en faveur d'une plus grande participation des milieux scientifiques à la défense d'une *militance pédagogique*, condition essentielle de tout processus d'innovation. L'histoire nous montre que les moments-forts de coopération et échange ont eu lieu autour de projets éducatifs et d'idéaux pédagogiques qui ont circulé en Europe et dont les différentes communautés locales et nationales se sont appropriées en leur donnant un sens propre. Je prends un seul exemple: la façon dont, aux années vingt, les thèses de l'Éducation Nouvelle ont été relocalisées dans des contextes fort distincts, ayant été prises en charge par des groupes qui ont partagé ce projet de transformation de l'école.

J'en viens à mon propos: faire ressortir l'importance des chercheurs en éducation, surtout en Éducation Comparée, dans l'Europe post-Maastricht. À cela deux conditions: que les différentes communautés (locales, régionales, nationales) se mobilisent autour du débat européen, en le transformant en chose propre; que la recherche en éducation, notamment en Éducation Comparée, soit capable de produire une pensée critique et théorique, une pensée qui ne soit pas purement instrumentale.

### **1. La participation des communautés scientifiques au débat éducatif européen**

Il y a plusieurs manières de tester la participation des communautés scientifiques au débat européen. Étant donné que les chercheurs s'expriment, en grande partie, à travers des revues scientifiques il m'a semblé pertinent d'identifier la présence/absence de la problématique européenne dans deux corpus de documents: le premier est constitué par des revues «nationales», une par chaque pays de l'Union Européenne<sup>10</sup>; le second est composé d'un ensemble de revues «internationales» publiées en Europe. Dans un cas comme dans l'autre, l'analyse s'étend entre le début de l'année 1986 (date de l'adhésion du Portugal et de l'Espagne) et la fin de l'année 1993 (date de l'entrée en vigueur du traité de Maastricht). Dans le choix des revues j'ai essayé de tenir compte de leur représentativité, dans les contextes nationaux et européen; il s'agit, à beaucoup d'égards, d'une option arbitraire, aggravée d'ailleurs par l'hétérogénéité des revues consultées, mais qui, étant donné le niveau assez global d'analyse, ne met pas en cause les interprétations avancées.

#### Liste des revues «nationales»

*Zeitschrift für Pädagogik* (Allemagne)

*Pedagogisch Tijdschrift* (Belgique)

---

<sup>10</sup> Je n'ai pas pu identifier une revue «nationale» pour le Luxembourg. Étant donné la période considérée, je n'ai pas examiné des revues publiées dans les trois pays qui ont adhéré à l'Union en 1995: Autriche, Finlande et Suède.

*Dansk Paedagogisk Tidsskrift* (Danemark)  
*Revista Española de Pedagogía* (Espagne)  
*Revue Française de Pédagogie* (France)  
*«Pedagogical Review»* (Grèce)  
*The Irish Journal of Education*<sup>11</sup> (Irlande)  
*Scuola e Città* (Italie)  
*Pedagogische Studiën* (Pays-Bas)  
*Revista Portuguesa de Pedagogia* (Portugal)  
*British Educational Research Journal* (Royaume-Uni)

Liste des revues «internationales»

*Bildung und Erziehung*  
*Comparative Education*  
*Compare*  
*Éducation Comparée*  
*European Journal of Education*  
*European Journal of Teacher Education*  
*International Review of Education*  
*Prospects*  
*Ricerca Educativa*<sup>12</sup>

J'ai procédé à une analyse en trois temps: d'abord, l'identification, à travers le titre et éventuellement le résumé et les mots-clefs, des articles concernant des réalités «étrangères» (dans le cas des revues «nationales») ou rédigés d'après une «logique comparative» (dans le cas des revues «internationales»); ensuite, une lecture générique de ces articles, afin de repérer ceux qui intègrent, même de façon superficielle, une réflexion sur les questions européennes; finalement, une analyse fine des articles où la problématique éducative européenne est présente.

Du point de vue quantitatif, je suis arrivé aux résultats suivants:

ANNÉES 1986 - 1993	Nombre total d'articles publiés	Pourcentage d'articles concernant des réalités «étrangères»	Pourcentage d'articles concernant la problé- matique «européenne»
REVUES «NATIONALES»	2703	6,3%	0,6%

<sup>11</sup> Le volume de 1993 n'était pas encore disponible au moment de la rédaction finale de ce texte.

<sup>12</sup> Les volumes de 1992 et 1993 n'étaient pas encore entrés dans aucune des Bibliothèques consultées lors de cette recherche.

ANNÉES 1986 - 1993	Nombre total d'articles publiés	Pourcentage d'articles rédigés d'après une «logique comparative»	Pourcentage d'articles concernant la problé- matique «européenne»
REVUES «INTERNATIONALES»	1653	47,9%	6,2%

Je ne vais pas entrer dans une analyse détaillée de l'enquête. Mais il me semble utile de faire deux commentaires.

Le premier concerne l'importance réduite accordée dans les revues «nationales» aux réalités «étrangères» (6,3% des articles), mais surtout l'absence quasi-totale de réflexions sur les questions européennes, ou même sur la façon dont ces questions influencent les contextes de chaque pays. Sur un total de 2703 *articles* il n'y a qu'une quinzaine de textes (0,6%) qui approchent cette problématique, la plupart d'entre-eux regroupés en deux dossiers thématiques. Il ne faut pas être très perspicace pour vérifier l'indifférence des communautés scientifiques nationales vis-à-vis le débat sur l'éducation en Europe, lequel traduit un grand déficit de participation.

Le deuxième porte sur les revues «internationales», où l'on peut constater la présence relativement significative d'une approche comparative au sens large du terme (47,9% des articles), bien que seulement une centaine de textes (6,2%) tiennent compte de la problématique européenne. C'est une présence faible, laquelle, d'ailleurs, est assurée par un noyau dur d'une dizaine d'auteurs, chacun d'entre-eux responsable de plusieurs articles et souvent coordinateur de certains numéros ou dossiers thématiques. En tant qu'espace symbolique, on peut dire que la communauté scientifique n'a pas encore «découvert» la problématique européenne comme source de réflexion et de travail collectif.

L'engagement des chercheurs n'est donc pas très visible. Néanmoins, il se peut que le nouveau programme communautaire, *Recherche socio-économique finalisée*, qui inclut pour la première fois un domaine consacrée à la recherche sur l'éducation et la formation, soit susceptible d'aider au changement de cet état des choses. Il se propose de faire progresser les connaissances et de contribuer à la prise de décisions – décentralisées, nationales ou communautaires – qui devraient rendre possibles les bases d'un développement durable des économies européennes. Son objectif est de renforcer les réseaux de recherche, de façon à créer une base commune de connaissances sur les défis auxquels l'Europe est confrontée.

Il me paraît opportun d'évoquer trois aspects du programme qui permettent de mieux situer la question du travail scientifique en éducation: d'abord, le projet d'établir une



communauté de recherche en éducation et en formation en Europe; ensuite, l'intention d'accorder la plus haute priorité au travail conceptuel et méthodologique de mise en oeuvre de systèmes conceptuels et d'instruments méthodologiques favorisant la comparaison entre différents contextes locaux, régionaux et nationaux; finalement, l'importance reconnue à la recherche comparative étant donné la «valeur ajoutée» dont elle est porteuse au niveau européen. Ces points de vue montrent bien l'influence de plus en plus forte des espaces internationaux dans le travail académique et scientifique, ainsi que la mobilisation par l'État – dans ce cas le quasi-État européen – des communautés de recherche.

Sans oublier que les distinctions, les visions et les catégories de pensée des intellectuels sont des *pratiques sociales* qui font partie des réalités qu'ils cherchent à décrire (Popkewitz, 1991), il faut reconnaître que les temps actuels sont propices à une consolidation des structures et des processus de recherche comparative en éducation. Stephen Heyneman confirme cette idée, en écrivant qu'en termes de visibilité politique «l'Éducation Comparée et Internationale vit aujourd'hui un *âge d'or*, un âge qui continuera dans le prochain siècle» (1995, p. 1). L'affirmation est tout à fait pertinente dans le contexte européen. Pourvu que le débat s'élargisse à l'ensemble des communautés scientifiques et des acteurs éducationnels.

## **2. Pour une Éducation Comparée critique et théorique**

Une analyse plus qualitative des articles concernant la problématique européenne dévoile une approche assez descriptive, marquée par une adhésion acritique à la rhétorique pro-européiste. Elle est produite par un groupe relativement restreint d'auteurs assez connus, proches des cercles bruxellois, dont l'objectif principal est celui de s'ériger en experts de soutien à la décision politique plutôt qu'en chercheurs capables de rendre raison de la complexité des dilemmes éducationnels.

Face à cette production, je ne peux pas m'empêcher de penser au *caméralisme* qui transforme les chercheurs en «conseillers du prince» (Baechler, 1991) ou à la *doxa intellectuelle* dénoncée par Pierre Bourdieu (1993). Qu'il me soit permis de joindre ma voix aux appels de tous ceux qui, à l'image de Jürgen Schriewer (1992), essaient de bien marquer la différence entre le travail scientifique dans le domaine de l'Éducation Comparée et la réflexion internationale centrée sur l'orientation des réformes et des politiques éducatives.

Aujourd'hui, il faut être conscient des *limites* de nos interprétations, des fragilités de nos encadrements théoriques et conceptuels. Le comparatisme est à la recherche de nouvelles questions, qui lui permettent de construire d'autres histoires. Nos épistémologies ne peuvent plus ignorer quelques-uns des défis de la science contemporaine, notamment la constatation que rien ne peut être connu de façon sûre et qu'il n'y a pas une téléologie de

l'histoire. C'est pourquoi il faut interroger les relations entre la connaissance et le pouvoir sur la base de leur localisation dans un certain espace-temps (Giddens, 1990). L'Éducation Comparée doit assumer la disruption de ses *espaces-temps* traditionnels, qui caractérise bien la phase actuelle de transition paradigmatique d'une rationalité moderne vers une science que, faute de mieux, l'on désigne de «postmoderne» (Popkewitz, 1991; Santos, 1994).

Il s'agit, d'une part, de doter le travail comparatif d'une plus grande épaisseur historique et, d'autre part, d'interroger les présupposés épistémologiques de la modernité: la réalité n'est plus conçue comme une «chose» objective, concrète, palpable, d'où le besoin de comprendre sa nature subjective et le sens qui lui est attribué par les différents acteurs (individuels et collectifs). On est devant une nouvelle épistémologie de la connaissance, qui définit des perspectives de recherche centrées non seulement sur la *matérialité* des faits éducatifs, mais aussi sur les communautés discursives qui les décrivent, les interprètent et les localisent dans un espace-temps donné (Popkewitz, 1995; Rust, 1991). La dimension historique contribue à clarifier et à articuler conceptuellement la comparaison, mais non pas sur la base d'une vision historiciste de la connaissance (Pereyra, 1990).

Il faut mettre sur pied de nouvelles intelligibilités, qui conduisent les comparatistes à consacrer plus d'attention à l'histoire et à la théorie au détriment d'une pure description et interprétation, aux contenus de l'éducation et pas seulement à ses résultats, aux méthodes qualitatives et ethnographiques au lieu d'un recours exclusif à la quantification et aux données statistiques (Pereyra, 1993). L'Éducation Comparée doit regarder le monde comme un *texte*, cherchant à comprendre comment les discours font partie des pouvoirs qui partagent et divisent les hommes et les sociétés, qui entérinent des situations de dépendance et des logiques de discrimination, qui construisent des manières de penser et d'agir définissant nos rapports au savoir et à la recherche (Der Derian & Shapiro, 1989).

Les sociétés actuelles – et l'Europe au premier chef – constituent un terrain particulièrement stimulant pour la comparaison en éducation. Je tiens, d'abord, à insister sur le fait que l'éducation est un élément central aussi bien des processus de globalisation économique et culturelle que des tendances d'union politique qui ont cours dans certaines régions du monde, notamment en Europe (Altbach, 1991). Jürgen Schriewer souligne à juste titre que «le survol des différents champs de la recherche comparative montre que c'est bien dans le domaine des politiques éducatives et des orientations concernant la recherche éducationnelle, beaucoup plus que dans le domaine des politiques économiques, sociales ou de l'environnement, que le degré de standardisation des structures organisationnelles, des modèles d'intervention et des discours réformateurs a atteint son plus haut niveau» (1995, p. 15). Ceci crée de nouvelles opportunités à l'Éducation Comparée, même si c'est souvent la dimension *internationale* (échanges, coopération, appui à la décision, consultation, etc.) qui en occupe les espaces au détriment de la dimension *comparative* (recherche scientifique, travail intellectuel, etc.).

Je reviens sur l'analyse qualitative des revues «nationales» et «internationales». Elle

révèle bien la situation de crise de l'Éducation Comparée, née de notre incapacité à bâtir des modèles d'analyse théoriquement plus sophistiqués. N'ayons pas d'illusions: la sortie de cette crise ne passe pas par une Éducation Comparée plus utile, plus pragmatique, plus proche de la décision politique, mais, bien au contraire, par un investissement intellectuel, par un approfondissement conceptuel, par la construction de nouvelles théories.

On vit aujourd'hui une situation exceptionnelle au sein de l'Union Européenne, une situation dans laquelle le rôle des chercheurs se trouve renforcé: pensons à la crise de légitimité due à la vage actuelle d'euro-pessimisme, qui oblige les politiciens à recourir au prestige social des milieux scientifiques; mais pensons aussi au besoin de doter l'éducation d'une plus grande visibilité vis-à-vis l'opinion publique, qui continue à considérer ce domaine comme relevant essentiellement de la compétence de chaque État membre.

Peut-on imaginer une conjoncture plus stimulante et plus dangereuse pour l'Éducation Comparée? À nous d'en développer les potentialités et éviter les écueils. Mais pour cela il faut produire: une Éducation Comparée critique et théorique, et non pas une espèce de réflexion molle du point de vue conceptuel; une Éducation Comparée qui ne renonce pas à un engagement dans les réalités quotidiennes, mais qui n'accepte pas la mission de simple relais des pouvoirs politiques; une Éducation Comparée qui ne se renferme pas dans des modèles descriptifs et prescriptifs, mais qui assume sa propre historicité et s'investit dans l'élaboration d'approches compréhensives. Il faut que les différentes communautés scientifiques s'approprient de la problématique européenne, que les comparatistes construisent des analyses théoriquement plus élaborées, que l'Europe devienne une référence pour le travail intellectuel. Sans cela le débat restera renfermé entre la logique des experts et la rhétorique politique. Et les Européens et les Européennes continueront à subir, plutôt qu'à participer à la construction de cette Europe (parfois) introuvable.

Un mot final. Par le biais d'un raisonnement, sans doute circulaire et parfois redondant, j'ai voulu construire trois arguments:

- Le premier, *historique*, cherche à éclairer les liens entre le développement de l'État-nation et la consolidation des systèmes nationaux d'enseignement, en suggérant qu'on assiste à la fin d'un cycle de deux siècles marqué par la référence de l'école à la triade «nationalité-souveraineté-citoyenneté».
- Le deuxième, *sociologique*, rend compte de la façon dont les phénomènes de globalisation et de localisation s'expriment sur l'arène éducative européenne, notamment à travers un nouveau concept de citoyenneté, en défendant que la remise en cause de l'emprise exclusive des États-nations sur la chose éducative entraîne un tournant décisif dans la manière de concevoir et d'organiser l'école.

- Le troisième, *comparatif*, souligne le besoin de stimuler une pensée scientifique capable de réfléchir critiqueusement et théoriquement à ces changements, d'une Éducation Comparée basée sur des logiques de recherche scientifique et de travail intellectuel, et non pas uniquement sur des principes d'expertise technique et d'appui à la décision politique.

L'Europe doit être attentive à toutes les Europes (raciales, ethniques, culturelles, etc.) qui coexistent sur son territoire, doit être capable de se raconter aux multiples histoires et identités. Il y a, peut-être, une citoyenneté à géométrie variable. Mais il n'y aura jamais des droits de l'homme à géométrie variable. Il faut que «l'Europe(s) se pense comme le *continent de la diversité* et non comme une péninsule en voie d'uniformisation» (Attali, 1994, p. 11). Et que les politiques éducatives prennent acte de cette réalité.

Nous ne devons pas transformer l'Europe dans un nouveau mythe et, dans le plus intime de notre manière d'être éducateurs, il faut garder le bon dosage de scepticisme et d'utopie. C'est pourquoi je suis aux côtés de Franco Ferrarotti quand il s'indigne du déficit d'imagination politique et d'idéaux courageux: «L'Europe unie de demain devra découvrir dans ses propres racines le respect pour l'altérité de l'autre, le droit à la diversité ethnique, mais aussi culturelle, l'ouverture à tout ce qui n'est pas et ne sera jamais *Europe*, non pas pour le convertir, l'absorber, l'intégrer dans un impossible rêve pan-européen, mais tout simplement pour l'accepter, même si c'est quelque chose de trop lointain et de trop différent» (1991, p. VII).

### **Références Bibliographiques**

Adick, Christel (1989). Education in the Modern World System: An Attempt to End the Mythology of the Concept of Education as a Colonial Heritage. *Education*, 40, pp. 30-48.

Altbach, Philip G. (1991). Trends in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 35 (3), pp. 491-507.

Anderson, Benedict (1983). *Imagined Communities – Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.

Apple, Michael (1993). *Official Knowledge - Democratic Education in a Conservative Age*. New York & London: Routledge.

Archer, Margaret S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.

Aron, Raymond (1974). Is Multinational Citizenship Possible?. *Social Research*, 41 (4), pp. 638-656.

Aronowitz, Stanley (1992). *The Politics of Identity - Class, Culture, Social Movements*. New York and London: Routledge.

Attali, Jacques (1994). *Europe(s)*. Paris: Fayard.

Badie, Bertrand (1995). *La fin des territoires*. Paris: Fayard.

Baechler, Jean (1991). Sociologie Historique de l'Europe. *Revue européenne des sciences sociales*, XXIX (90), pp. 5-17.

Ball, Stephen (1990). *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge.

Bell, Gordon (1991). European Citizenship: 1992 and beyond. *Westminster Studies in Education*, 14, pp. 15-26.

Bourdieu, Pierre, ed. (1993). *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.

Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques - Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.

Brown, Chris, ed. (1994). *Political restructuring in Europe*. London and New York: Routledge.

Carnoy, Martin *et al.* (1993). *The New Global Economy in the Information Age – Reflections on our Changing World*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

Chakrabarty, Dipesh (1992). Provincializing Europe: Postcoloniality and the Critique of History. *Cultural Studies*, 6 (3), pp. 337-357.

Chartier, Roger & Julia, Dominique (1989). L'école: traditions et modernisation. In *Transactions of the Seventh International Congress on the Enlightenment*. Oxford: The Voltaire Foundation.

Cole, Martin (1992). Education in the Market-place: a case of contradiction. *Educational Review*, 44 (3), pp. 335-343.

Cornu, Marie (1993). *Compétences culturelles en Europe et principe de subsidiarité*. Bruxelles: Bruylant.

Coulby, David (1993). Cultural and epistemological relativism and European curricula. *European Journal of Intercultural Studies*, 3 (2/3), pp. 7-18.

Crozier, Michel (1995). *La crise de l'intelligence - Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Paris: InterEditions.

Dahrendorf, Ralf (1974). Citizenship and Beyond: The Social Dynamics of an Idea. *Social Research*, 41 (4), pp. 673-701.

Déloye, Yves (1994). *École et Citoyenneté*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Der Derian, James & Shapiro, Michael J., eds. (1989). *International/Intertextual Relations – Postmodern Readings of World Politics*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.

De Witte, Bruno, ed. (1989). *European Community Law of Education*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Derrida, Jacques (1991). *L'autre cap*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Dinan, Desmond (1994). The European Community, 1978-1993. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 531, pp. 10-24.

Edwards, Lynne; Munn, Pamela & Fogelman, Ken, eds. (1994). *Education for Democratic Citizenship in Europe - New Challenges for Secondary Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Featherstone, Mike (1990). Global Culture: An Introduction. *Theory, Culture & Society*, 7 (2-3), pp. 1-14.

Ferrarotti, Franco (1991). Attualità dell'europeismo di Luigi Einaudi. *La Critica Sociologica*, 99, pp. III-VII.

Foucault, Michel (1994). *Dits et Écrits*. Paris: Éditions Gallimard, vol. III.

Frediani, Carlo M. (1992). La politique de la Communauté européenne en matière d'éducation et de culture. *L'Europe en Formation*, 284, pp. 51-64.

García Garrido, José Luis (1991-1992). European Education in a World Civilization. *European*

*Education*, 23 (4), pp. 5-14.

García Garrido, José Luis (1994). *L'avenir de l'éducation dans une Europe unifiée*. Communication présentée au 16<sup>ème</sup> Congrès de la CESE (Copenhague, 1994).

Gellner, Ernest (1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Gellner, Ernest (1994). *Encounters with Nationalism*. Oxford: Blackwell.

Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.

Giddens, Anthony (1994). Foreword. In Friedland, Roger & Boden, Deirdre (eds.). *NowHere - Space, Time and Modernity*. Berkeley: University of California Press, pp. xi-xiii.

Girault, René & Bossuat, Gérard, ed. (1994). *Europe brisée, Europe retrouvée*. Paris: Publications de La Sorbonne.

Green, Andy (1994). Education and State Formation Revisited. *Historical Studies in Education*, 6 (3), pp. 1-17.

Gretler, Armin (1991-1992). Europe and Education: Let's Accept the Challenge. *European Education*, 23 (4), pp. 15-31.

Habermas, Jürgen (1992). Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe. *Praxis International*, 12 (1), pp. 1-19.

Heater, Derek (1992). Education for European Citizenship. *Westminster Studies in Education*, 15, pp. 53-67.

Heyneman, Stephen (1995). International Educational Cooperation in the Next Century. *CIES Newsletter*, 109, pp. 1 & 8.

Hix, Simon (1994). The Study of the European Community: The Challenge to Comparative Politics. *West European Politics*, 17 (1), pp. 1-30.

Husén, T.; Tuijnman, A. & Halls, W.D., eds. (1992). *Schooling in Modern European Society*. Oxford: Pergamon Press.

Hutmacher, Walo (1990). *L'école dans tous ses états*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.

Imbert, Claude (1993). Identité européenne: le complexe de Prométhée. In *Les nouvelles frontières de l'Europe*. Paris: Economica, pp. 33-41.

Jones, Hywel C. (1991). Education & Training. *Education & Training*, 1.

Jones, Hywel C. (1992). Education in a Changing Europe. *Educational Review*, 44 (3), pp. 237-253.

Jung, Hwa (1993). Editor's introduction to a special issue about «Postmodernity and the question of the

other». *Human Studies*, 16 (1-2), pp. 1-17.

Lenaerts, Koen (1994). Education in European Community Law after «Maastricht». *Common Market Law Review*, 31, pp. 7-41.

Lenaerts, Koen (1995). *Subsidiarity and Community Competence in the Field of Education* [in press].

Lowe, John (1992). Education and European Integration. *International Review of Education*, 38 (6), pp. 579-590.

Marquand, David (1994). Reinventing Federalism: Europe and the Left. *New Left Review*, 203, pp. 17-26.

Mateus, Augusto; Brito, J.M. Brandão de & Martins, Víctor (1995). *Portugal XXI - Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Bertrand Editora.

McLean, Martin (1990). *Britain and a Single Market Europe - Prospects for a Common School Curriculum*. London: Kogan Page.

Meehan, Elizabeth (1993). Citizenship and the European Community. *The Political Quarterly*, 64 (2), pp. 172-186.

Meyer, John W.; Kamens, David H. & Benavot, Aaron, eds. (1992). *School Knowledge for the Masses*. London: The Falmer Press.

Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O. & Soysal, Yasemin N. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (2), pp. 128-149.

Miller, David (1994). The nation-state: a modest defence. In Brown, Chris (ed.). *Political restructuring in Europe*. London and New York: Routledge, pp. 137-162.

Milward, Alan S. (1992). *The European Rescue of the Nation-State*. Berkeley: University of California Press.

Morin, Edgar (1987). *Penser l'Europe*. Paris: Gallimard.

Morrison, Tony (1993). *Playing in the Dark - Whiteness and the Literary Imagination*. New York: Vintage Books.

Myrdal, Sigurjón (1993). *Centralization, decentralization and the reprofessionalization of European teacher*. Communicatin présentée lors du Symposium «Educational Systems and the Restructuring of the State» (Granada, 1993).

Neave, Guy (1992). On the Casting of Bread upon the Waters: higher education and Western European integration. *Compare*, 22 (1), pp. 5-15.

Pereyra, Miguel A. (1990). La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación. *Revista de Educación* (Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación),



pp. 24-76.

Pereyra, Miguel A. (1993). La construcción de la educación comparada como disciplina académica. In Schriewer, Jürgen & Pedró, Francesc (eds.). *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 255-323.

Pisani, Edgard (1991). Où va l'Europe?. *L'événement européen*, 14-15, pp. 181-183.

Popkewitz, Thomas S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers College Press.

Popkewitz, Thomas S. (1995). *Decentralization, Centralization and Discourses in Changing Power Relationships: the State, Civil Society, and the Educational Arena* [in press].

Rohrs, Herman (1992). A United Europe as a Challenge to Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 3 (1), pp. 59-70.

Rust, Val D. (1991). Postmodernism and Its Comparative Education Implications. *Comparative Education Review*, 35 (4), pp. 610-626.

Ryba, Raymond (1995). Unity in Diversity: the enigma of the European dimension in education. *Oxford Review of Education*, 21 (1), pp. 25-36.

Ryba, Raymond (1992). Common Trends in Teacher Education in European Community Countries. *Compare*, 22 (1), pp. 25-39.

Santos, Boaventura de Sousa (1992). Onze teses por ocasião de mais uma descoberta de Portugal. *Luzo-Brazilian Review*, 29 (1), pp. 97-113.

Santos, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Toward a New Common Sense*. New York: Routledge.

Sbragia, Alberta M., ed. (1992). *Euro-Politics: Institutions and Policymaking in the «New» European Community*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

Schriewer, Jürgen (1992). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts. In Schriewer, Jürgen & Holmes, Brian (eds.). *Theories and methods in comparative education*. Frankfurt am Main & New York: Peter Lang, 3<sup>e</sup> édition, pp. 25-83.

Schriewer, Jürgen (1995). *World-System and Interrelationship-Networks: The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry* [in press].

Schnapper, Dominique (1994). *La communauté des citoyens - Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.

Shapiro, Martin (1992). The European Court of Justice. In Sbragia, Alberta M. (ed.) *Euro-Politics: Institutions and Policymaking in the «New» European Community*. Washington, D.C.: The Brookings Institution, pp. 123-156.

Shaw, Josephine (1992). Education and the Law in the European Community. *Journal of Law & Education*, 21 (3), pp. 415-442.

Smith, Anthony D. (1986). *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Basil Blackwell.

Smith, Anthony D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.

Soysal, Yasemin N. & Strang, David (1989). Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe. *Sociology of Education*, 62 (4), pp. 277-288.

Soysal, Yasemin N. (1994). *Limites of Citizenship - Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago and London: The University of Chicago..

Stoer, Stephen (1994). O Estado e as Políticas Educativas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, pp. 3-33.

Taylor, Paul (1991). The European Community and the state: assumptions, theories and propositions. *Review of International Studies*, 17, pp. 109-125.

Taylor, W.H. (1993). Educating British Children for European Citizenship. *European Journal of Education*, 28 (4), pp. 437-444.

Tilly, Charles (1992). *Coercion, Capital, and European States, AD 990-1992*. Cambridge, MA: Blackwell.

Tilly, Charles (1994). States and nationalism in Europe 1492-1992. *Theory and Society*, 23 (1), pp. 131-146.

Tyack, David & Tobin, William (1994). The «Grammar» of Schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31 (3), pp. 453-479.

Van Daele, Henk (1992). Comparative Education in a Changing Europe. *Comparative Education*, 28 (1), pp. 91-99.

Van Craeynest, Felix (1989). La nature juridique des résolutions sur la coopération en matière d'éducation. In De Witte, Bruno (ed.). *European Community Law of Education*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, pp. 127-133.

Vaniscotte, Francine (1989). *70 millions d'élèves - L'Europe de l'Éducation*. Paris: Hatier

Vaniscotte, Francine (1991). Mot de la Présidente. *European Journal of Teacher Education*, 14 (3), pp. 187-188.

Vonk, Hans (1991). Some Trends in the Development of Curriculum for the Professional Preparation of Teachers in Europe. *British Journal of Educational Studies*, XXXIX (2), pp. 117-137.

Wasser, Henry (1993). The European Mind and EC 1992. *History of European Ideas*, 17 (1), pp. 11-17.

Weiler, Hans N. (1990). Comparative Perspectives on Educational Decentralization: An Exercise in Contradiction?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (4), pp. 433-448.

Whitty, Geoff. *New Schools for New Times? Education Reform in a Global Context*. Communication présentée lors du Symposium «Educational Reform: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community» (Madison-Wisconsin, 1993).

Young, Robert (1990). *White Mythologies: Writing History and the West*. London: Routledge.

### **Principaux Documents Consultés**

Commission des Communautés Européennes. *Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement Européen et au Comité Économique et Social sur les programmes communautaires en matière d'éducation et de formation, 1986-1992*. Bruxelles: COM(93) 151 final, 5 mai 1993.

Commission des Communautés Européennes. *Lignes directrices de l'action communautaire dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Bruxelles: COM(93) 183 final, 5 mai 1993.

Commission des Communautés Européennes. *Livre Vert sur La dimension européenne de l'éducation*. Bruxelles: COM(93) 457 final, 29 septembre 1993.

Commission des Communautés Européennes. *Croissance, Compétitivité, Emploi - Livre Blanc*. Bruxelles: COM(93) 700 final, 5 décembre 1993.

Conseil des Communautés Européennes. *Textes relatifs à la politique européenne de l'éducation (1971-1992)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Community, 3 volumes, 1990-1993.

European Commission. *Cooperation in Education in the European Union, 1976-1994*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Community, 1994.

Task Force Ressources Humaines, Éducation, Formation et Jeunesse. *Rapport sur la mise en oeuvre de la résolution du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil du 24 mai 1988 sur la dimension européenne dans l'éducation*. Bruxelles: octobre 1993.